FORMACIÓN DE PROFESORES Y DESARROLLO EDUCATIVO

Contribuciones de un programa de doctorado

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE
LUIS MANUEL AGUAYO
(COORDINADORES)

taberna libraria editores

FORMACIÓN DE PROFESORES
Y DESARROLLO EDUCATIVO
Contribuciones de un programa de doctorado

Primera edición 2019

Formación de profesores y desarrollo educativo
Contribuciones de un programa de doctorado

Derechos reservados
© Jaime Calderón López Velarde
© Luis Manuel Aguayo
(coordinadores)
© Taberna Libraria Editores
Calle Víctor Rosales 156, Centro,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición: Ezequiel Carlos Campos
Diseño de portada: Juan José Macías
Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza

ISBN: 978-607-9455-86-6

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

FORMACIÓN DE PROFESORES Y DESARROLLO EDUCATIVO
Contribuciones de un programa de doctorado

Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo
(coordinadores)

MMXIX

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

Contenido

Introducción 9

Espacio de trabajo geométrico y formación de profesores. Del espacio personal al espacio idóneo 17
Griselda González

La metaficción. Voces narrativas en la enunciación 51
Roberto Saldívar

Formar también es formar(se). Praxeologías de formación en la didáctica de la lectura y la escritura 71
Alicia Muñoz García

Apuestas por la tutoría en educación media superior. ¿Desde dónde nos comprometemos y hacia dónde vamos? 103
Verónica Adriana Moya
Judith Jordana Sandoval
María de la Luz Jiménez

Tutoría y docentes noveles. Retos y desafíos 141
Alma Ma. del Amparo Salinas
Rosalva Rodríguez

Experiencias liminales en el rito de paso del docente novel 163
María Cristina Amaro

Los aprendices de profesor de telesecundaria y la construcción de saberes profesionales 183
Carlos Valentín Córdova
Jaime Calderón López Velarde

De la educación especial a la educación inclusiva. Concepciones de profesores y profesores en formación 213
Moisés Antúnez García
Yesica Argentina López Galván

La formación continua de los formadores de docentes 237
Alberto Manuel Rangel
Bertha Alicia Garza

Sobre los autores 257

INTRODUCCIÓN

El *Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores*, programa al que se hace referencia en el título de este libro, comenzó a trabajarse en el Capítulo Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México en el 2013. En los trabajos de aquella primera generación participaban los estados de San Luis Potosí, Zacatecas y Nuevo León, más tarde, para la segunda generación que se abría en el 2016 se incorporaron las Unidades UPN del estado de Tamaulipas. En ese contexto dos cuestiones ocuparon las discusiones en el colectivo de profesores: la posibilidad de abrir espacios para que los estudiantes mostraran los avances de sus proyectos de investigación y dilucidar lo que significaría, en términos de operación del programa y de la naturaleza de los proyectos de investigación, el desarrollo educativo y el énfasis en la formación de profesores, ya que ambos conceptos dan contenido al doctorado.

La respuesta a la primera cuestión fue crear un programa editorial para publicar los avances de investigación de los estudiantes del Doctorado, resultado de ese programa la primera publicación fue *La formación profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión*, la segunda *Construir la profesión. El continente de lo didáctico,* la tercera *En busca de la identidad profesional a través del imaginario*, de manera entonces que con esta cuarta obra *Formación de profesores y desarrollo educativo. Contribuciones de un programa de Doctorado,* que aquí se presenta, se continua el esfuerzo de difusión de los trabajos del programa de posgrado.

La segunda cuestión, por su parte, requería de construir consensos mínimos respecto de lo que el desarrollo educativo[1] y el énfasis en la formación de profesores significaban como binomio, puesto que se reconocía que el desarrollo es de por sí un concepto polisémico, que además cobra especial significado cuando se lleva al campo educativo donde está atravesado fundamentalmente por una vena moral en la que se destaca el «deber ser» de la educación que expresa los ideales y valores a los que aspiran los sistemas educativos en general y las instituciones en particu-

1 Para el colectivo de profesores fue esclarecedor el análisis sobre el desarrollo educativo que realizó Romo (2017) quien es profesor del mismo programa de doctorado en el capítulo Centro-Occidente. Por esta razón, básicamente todas las ideas sobre desarrollo educativo expresadas aquí fueron tomadas de su texto.

lar. De manera entonces que una concepción actual del desarrollo educativo no debe plantearse simplemente en términos de «hacer lo correcto», sino en términos de «hacer las cosas bien» (D`Andrea & Gosling, 2001 citado por Romo, 2017).

Empero, en el ámbito educativo, señala Romo (2017), se pueden encontrar dos visiones principales sobre el desarrollo educativo. La primera tiene un alcance amplio, global y estructural que, a partir de macro indicadores macroeconómicos, de cierto corte político sobre logros y consolidación y de una visión histórica que considera regiones y economías, toma como objeto al crecimiento y fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales. Esta visión está vinculada fundamentalmente a las acciones de los organismos internacionales y/o a las políticas públicas sobre los sistemas educativos.

La segunda visión, que sería complementaria a la primera, fija sus metas en las dimensiones institucional y organizacional, pedagógica, curricular, orientada a métodos disciplinas y habilidades. Y en ésta, según D`Andrea & Gosling (2001, citados por Romo, 2017, p. 65), el desarrollo educativo se focaliza en promover la mejora sistemática de la enseñanza y el aprendizaje siguiendo la ruta de los siguientes aspectos:

- La gestión institucional de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en asuntos de planificación y política.
- El desarrollo curricular y la evaluación.
- La innovación en estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- El apoyo para el aprendizaje de los estudiantes.
- El apoyo a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- El desarrollo del personal académico.

Ahora bien, junto a estos aspectos deben considerarse también cinco enfoques mediante los cuales las instituciones tratan de cumplir con la mejora sistemática, a saber:

1. Un Profesional Reflexivo, que opera como un aprendiz autónomo, abierto al cambio mediante sus propias reflexiones y dispuesto a someter su práctica a un examen crítico.
2. Un Investigador Educativo, que enfatiza la importancia de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo de la propia práctica y la política.

3. Una Competencia Profesional, basada en la posibilidad de identificar las habilidades o competencias que los profesores requieren para desempeñarse con eficacia.
4. Una Gerencial o de Recursos Humanos, que se basa en una «organización efectiva», desde la que se asume que quienes logran el desarrollo educativo gestionan los medios para la implementación de una estrategia que incluye la dirección efectiva de una serie de tareas y estructuras necesarias para la utilización eficaz y eficiente de personal con el que se logra la misión institucional.
5. Unas Mejores Prácticas, en las que se subraya la necesidad de que el profesor tenga un conocimiento y una práctica especializados y se enfatiza el entrenamiento y la experiencia de quienes son expertos. Gosling (1997, citado por Romo 2017, pp. 65-66).

Al seguir el propósito de caracterizar el desarrollo educativo, Amundsen & Wilson (2012, citados por Romo, 2017, p. 68), luego de hacer una revisión de la investigación en el campo, identifican seis *clusters* en los que agrupan la investigación que hay en el campo, a saber:

1. Estudios centrados en habilidades sobre la adquisición o mejora de técnicas y habilidades de enseñanza.
2. Estudios centrados en el método que analizan experiencias sobre el dominio de un método o técnica de enseñanza.
3. Estudios focalizados en la reflexión que evidencian un cambio en las concepciones de los profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje.
4. Estudios sobre un campo de conocimiento que analizan las comprensiones disciplinarias que luego sirven para desarrollar conocimiento pedagógico.
5. Estudios relativos a lo institucional en los que se analizan planes institucionales diseñados para apoyar la mejora docente.
6. Estudios apoyados en la investigación-acción o centrados en la investigación, en los que se estudia a individuos o profesores que persiguen temas de interés.

Estos *clusters*, en complementariedad con las dos visiones, los seis aspectos y los cinco enfoques, ilustran muy claramente la diversidad y la complejidad del campo

del desarrollo educativo en la actualidad, pero además, si se considera también que se puede hablar de desarrollo ya sea si se trata de un proceso o de un producto, entonces el campo se torna más complejo, puesto que entonces se podría estudiar el proceso, es decir un *continum* o bien podría investigarse si ciertas acciones han logrado alcanzar un determinado grado de desarrollo. Lo que constituiría el estudio de un producto.

Las ideas anteriores sólo se refieren al desarrollo educativo, pero otro concepto nuclear del programa de doctorado es el de formación de profesores, el cual obligadamente nos remite a otro concepto ligado al desarrollo, nos referimos al desarrollo profesional de los profesores.

Actualmente, los enfoques teóricos que explican la manera como se configura la profesión docente son diversos, sin embargo, no obstante su diversidad hay un punto en el que al parecer todos confluyen, la adopción del concepto *Desarrollo Profesional Docente* (DPD en adelante) y, aunque hay diversas definiciones que permiten dar cuenta de la diversidad de sus significados y la perspectiva desde las cuales se entiende el DPD, Lombardi y Vollmer (2009), los sintetizan en los siguientes términos: *El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás»* (pp. 63-64).

La génesis del concepto de DPD tiene que ver con el hecho de que ya desde mediados de los años sesenta del siglo pasado se vislumbraba que la actividad del profesor transitaba del oficio a la profesión y a partir de ahí, en lo sucesivo, la enseñanza reclamaría para sí el reconocimiento como profesión, es decir, como (…) «una forma de servicio público que requiere del conocimiento de docentes expertos y de habilidades especializadas adquiridas y mantenidas a través de un estudio riguroso y continuo», subrayando a su vez, el «sentido de responsabilidad hacia la educación y el bienestar de los alumnos que tiene a su cargo» (ILO/UNESCO, 1966, en OCDE, 2010, p.73).

Para alcanzar tal propósito se generó un movimiento mundial de profesionalización de los docentes del nivel básico (Espinosa, 2014), que desde los años noventas tuvo su mayor presencia en los países desarrollados de habla inglesa. Fue entonces cuando la formación continua pasó a jugar un papel decisivo en el proceso de profesionalización porque se ocupó del diseño e implementación de cursos, talleres y otras modalidades de capacitación y actualización que les permitiera a los docentes en servicio mejorar su desempeño y alcanzar niveles óptimos de aprendizaje de los alumnos.

En ese contexto, la visión tradicional sobre la formación continua –limitada a los docentes en servicio y separada de la formación inicial- dio un giro al concebirse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional, esto significó que la formación se viera como un *continum* estrechamente ligada al término de DPD que enfatiza el dinamismo y el cambio progresivo. En lo sucesivo la formación inicial se pensó como parte del DPD, esto es, como etapa en la que los docentes comienzan su profesión, las ulteriores etapas de formación permanente, incluyendo la etapa de iniciación a la docencia, se pensaron como procesos indisociables de la formación inicial. Entonces, se concibió que el DPD transcurre desde la formación inicial hasta la jubilación e inclusive que va más allá, puesto que muchos docentes retirados siguen colaborando de manera no formal y voluntaria como promotores de lectura, consejeros de otros docentes, etcétera.

Posteriormente, cuando los estudios acerca de la formación de los docentes mostraron que ésta hacía la diferencia cuando se observaban sus efectos en el aprendizaje de los alumnos, el DPD tuvo mayor relevancia y se convirtió en un concepto que en gran medida, permitió repensar y plantear alternativas de formación continua que rebasaran la idea de la capacitación y actualización, también permitió cuestionar los modelos dominantes de enseñanza basados en la adquisición de conocimientos teóricos que se transmitían para aplicarse en la práctica, cuyos resultados mostraron muy poca efectividad.

Es decir, el DPD permitió abandonar los modelos de formación que separaban el contexto en el que los aprendizajes eran adquiridos del contexto en el cual se aplicaban, o dicho de otro modo, separaban el saber qué del saber cómo. En estos modelos predominaban los conocimientos de poca utilidad y escasa relevancia social que se abordaban de manera neutral, es decir eran ajenos, autosuficientes e independientes de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece (Díaz Barriga, 2003). Bajo esta perspectiva, lo que se había comprendido era que el DPD guarda una estrecha relación con las capacidades y competencias que los docentes movilizan con la finalidad de cumplir la función de aprender a enseñar y favorecer el aprendizaje de sus alumnos, es decir, el DPD adquiere sentido en el desempeño docente.

Por la razón anterior, cuando se focalizó la mirada en la manera cómo aprenden los docentes y cómo piensan y hacen suyos los conocimientos, las destrezas y los valores educativos para propiciar aprendizajes duraderos y significativos en sus alumnos, las investigaciones sobre el DPD daban cuenta de que si bien éste era un factor fundamental del desempeño de los profesores no era el único puesto que

en el paso de una visión centrada en el crecimiento individual a otra más holística y compleja se asumía que en el quehacer docente intervienen dimensiones personales, institucionales, pedagógicas, cognitivas, sociales, organizativas, etc., por ello, para pensar el desarrollo profesional de los profesores desde una visión integral, habrán de tomarse en cuenta sus condiciones de trabajo, la evaluación de su desempeño, sus trayectos profesionales y su carrera docente (Robalino, 2007).

De manera que impulsar el DPD implica el diseño e implementación de programas de formación con capacidad para articular las diferentes etapas por las cuales transitan los docentes a lo largo de su vida profesional, ya que el DPD, como hemos señalado, está estrechamente ligado a diversas dimensiones de la vida personal, profesional, institucional y al papel que juega la carrera docente.

Visiones, aspectos, enfoques, clusters, proceso, producto, formación inicial, iniciación a la docencia, trayectoria profesional, dimensiones personales, institucionales, cognitivas, etc., son entonces factores constitutivos de la complicada trama conceptual, en medio de la cual profesores y estudiantes del doctorado buscamos darle sentido a nuestras acciones; sentido que, paulatinamente, a través del trabajo cotidiano y de largas discusiones, creemos que se ha ido afinando. Los textos que aquí se presentan pretenden ser una muestra del sentido construido, pero también de los significados en proceso de construcción.

Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo

REFERENCIAS

Díaz Barriga, F., «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 2-13.

ILO/UNESCO, *La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente ¿En qué consiste? ¿Quién debe utilizarla?* OREALC/UNESCO/OIT/ALC, 1966.

Lombardi, G. y Abrile, M. I., «La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina», en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coordinadoras) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI/Fundación Santillana, 2009, pp. 59-66.

OCDE, *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, 2010. En file:///F:/2018/

Libro%20PP%20comparada/2019/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20México.pdf

Robalino, M., Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Séminaire International: La professionnalisation des enseignants de l'education de base: Les recrutements sans formation initiale: 11-15 junio, 2007. En http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Romo, J. M., «Desarrollo educativo», en López, C., Guzmán, F. y Romo, J. M. (Coordinadores) *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja*, UPN 011, México, 2017.

ESPACIO DE TRABAJO GEOMÉTRICO Y FORMACIÓN DE PROFESORES. DEL ESPACIO PERSONAL AL ESPACIO IDÓNEO

Griselda González

INTRODUCCIÓN

La tarea fundamental en el proceso de formar profesores para la enseñanza de las matemáticas, es lograr que los sujetos se apropien de los saberes matemáticos, objeto de enseñanza y de los saberes didácticos que les permitirán estructurar y organizar las actividades en sus salones de clase. Ahora bien, aunque ambos tipos de saberes deben estar en equilibrio, existen diferentes estrategias para aplicarlas unos y otros. Por lo regular, los profesores dan más énfasis a la búsqueda de formas metodológicas para la enseñanza y, por el contrario, los actuales programas de estudio en las escuelas normales de México ponen mayor acento en el dominio del contenido disciplinar.

Lo paradójico de darle un mayor énfasis al dominio de los saberes disciplinares es que desde hace tiempo se sabe que para un funcionamiento efectivo del sistema didáctico, el profesor requiere conocimientos sobre los programas de estudio, sobre la disciplina a enseñar y sobre las características de aprendizaje de sus estudiantes, entre otros; es decir, el conocimiento disciplinar no es suficiente, puesto que, a decir de Kuzniak (citado por Aguayo, 2005) «los saberes pedagógicos sobre la práctica y los conocimientos empíricos sobre la enseñanza son elementos que forman parte de la naturaleza del acto de enseñar» (p. 28).

En este sentido y sobre la formación para la enseñanza de la geometría en particular, hemos podido ver que las investigaciones más actuales dan cuenta de las ventajas que brinda la estructuración de un Espacio de Trabajo Geométrico (en adelante ETG) en la formación de profesores[1]. Precisamente el proyecto que da origen al presente artículo es la configuración de una propuesta de formación para la enseñanza de la geometría basada en el Espacio de Tra-

1 Véase Kuzniak 2013; Montoya 2014; Gómez-Chacón 2014; Kuzniak, Montoya y Vivier 2014; Montoya y Mena 2014; Kuzniak y Montoya 2014; Montoya, Mena y Mena 2016 y; Paredes y Riveros 2018.

bajo Geométrico de Houdement y Kuzniak (2006) que se desarrolló con tres estudiantes para profesor que cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural de San Marcos, en Zacatecas, México y dos profesores de escuelas primarias multigrado de la región de Loreto, Zacatecas, México. La propuesta consta de dos situaciones didácticas en las que los profesores en servicio y profesores en formación realizan tareas geométricas y posteriormente diseñan situaciones didácticas basándose en las tareas realizadas. Para fines de este artículo, se describen los resultados de una de las profesoras en servicio que participaron.

En la primera situación el saber geométrico puesto en juego fue la clasificación de triángulos con base en la longitud de sus lados y la medida de sus ángulos así como algunas de sus propiedades, específicamente las señaladas en Thompson (1993), a saber; los ángulos internos de los triángulos suman 180°; cada ángulo de un triángulo equilátero mide 60°; y en un triángulo isósceles, los ángulos opuestos a los lados son iguales.[2] Esta situación se desarrolló durante cuatro sesiones de dos horas cada una, todas las sesiones se videograbaron y además se recuperaron las producciones de los participantes donde plasmaron los resultados de distintas tareas geométricas, con los datos recabados mediante esos instrumentos se hicieron los análisis de corte cualitativo.

El objetivo es analizar el *Espacio de Trabajo Personal* e *Idóneo* de uno de los sujetos de estudio, una profesora de educación primaria, particularmente analizaremos los momentos en los que se activan las génesis del ETG y la manera cómo pone en circulación los componentes de cada de sus planos en las tareas geométricas que resuelve y en aquellas que propone para sus alumnos.

EL ESPACIO DE TRABAJO Y LOS PARADIGMAS GEOMÉTRICOS

A partir de ciertas concepciones sobre el trabajo matemático y de sus investigaciones sobre la enseñanza de la geometría Kuzniak, Montoya y Vivier (2016) reflexionan sobre la posibilidad de estructurar un Espacio de Trabajo Matemático (ETM) ya que, señalan, todo estudio didáctico supone la descripción de un espacio de trabajo para un dominio específico, de esta manera el ETM sería una «envoltura metodológica» sobre la que es posible apoyarse para desarrollar espa-

2 Entre las tareas propuestas en esta sesión se incluye la descripción del proceso de construcción de una figura, la validación de las instrucciones emitidas y la reconstrucción de esas tareas para aplicarlas con los alumnos de la escuela primaria.

cios de trabajo en dominios específicos (álgebra, geometría, estadística, etc.), así, el espacio de trabajo determinado para el dominio de la geometría sería el *Espacio de Trabajo Geométrico (ETG)* cuyo enfoque estaría basado en la existencia de distintos paradigmas geométricos.

Para plantear este enfoque Kuzniak, Montoya y Vivier (2016) se inspiraron en la noción de paradigma introducida por Kuhn (como se citó en Montoya, Henríquez, Menares y Barra, 2016,) y asumieron que en el caso de la geometría, «es posible encontrar la noción de paradigma geométrico como la forma de utilizar el conocimiento de la geometría en una comunidad escolar» (p. 3) de manera que cuando se alude a un determinado paradigma geométrico se hace referencia al conjunto de creencias, técnicas y valores que comparte un grupo científico, los geómetras en este caso y, el acceso a ese paradigma se realiza mediante el estudio de sus obras matemáticas y la resolución de problemas característicos que definen cada uno de los paradigmas.

Houdement y Kuzniak (1999, 2000, 2006) identifican tres paradigmas en la enseñanza de la geometría elemental: el paradigma de la *Geometría Natural (GI)* cuyo modelo geométrico está ligado al mundo real, los medios de prueba son materiales y se utilizan artefactos concretos que representen el objeto; el de la *Geometría Axiomática Natural (GII)* donde los objetos geométricos son descritos mediante una propiedad y el razonamiento se funda sobre leyes hipotético-deductivas del sistema axiomático en juego y; el de la *Geometría Axiomática Formalista (GIII)* que se caracteriza por separar el axioma de la realidad y porque el razonamiento se realiza exclusivamente a través del sistema formal de axiomas con toda la rigurosidad y el formalismo. Dependiendo de las tareas, un ETG se centra en alguno de los paradigmas pero Kuzniak (2005) y Montoya (2010) señalan que también hay una especie de transiciones entre GI/gII , GII/gI, GIII/gII y GII/gIII.

Entonces, para Kuzniak y Houdement (2006) un espacio de trabajo geométrico es un «ambiente organizado por y para el geómetra que articula de forma idónea: un conjunto de objetos (...), un conjunto de artefactos (...), un referencial teórico» (p. 184), es así que la noción de espacio toma el sentido de espacio de pensamiento donde realiza el trabajo geométrico (De la Torre y Pérez, s/f), espacio que tiene relación con el paradigma geométrico, por ejemplo un ETG constituido por puntos, rectas y planos es propio del paradigma GIII, uno centrado en la percepción de la realidad es propio de GII y en un ETG para GI los objetos de estudio son dibujos o maquetas. Ahora bien, un ETG está conformado fun-

damentalmente por dos planos de la actividad geométrica (Ver figura 1) el plano epistemológico y uno cognitivo.

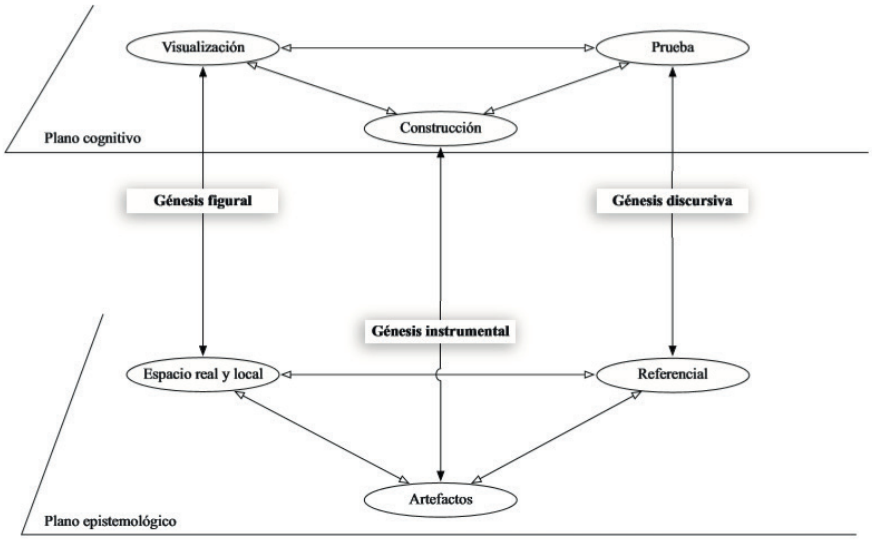

Figura 1. El espacio de trabajo geométrico y su génesis (Kuzniak, 2011).

Siguiendo el sentido de las afirmaciones anteriores puede decirse que un ETG es el ambiente o «le milieu» en términos broussonianos, donde se da la interacción entre el sujeto y los problemas geométricos, es decir, es el espacio donde trabaja el geómetra porque está creado por y para el geómetra (Kuzniak, 2004). Como se puede ver en la figura anterior, el plano *epistemológico* se relaciona con los contenidos geométricos, incluye los objetos geométricos «científicos» y el plano *cognitivo* concierne al pensamiento del sujeto que resuelve tareas geométricas, contiene los objetos geométricos que cognitivamente ha hecho suyos el sujeto (Kuzniak, y Richard, 2014) y lo que es más importante, ambos planos se conectan cuando el sujeto activa alguna de las tres génesis del ETG (figural, discursiva e instrumental). El estudio del ETG se interesa entonces en la organización que realiza el individuo cuando hace un trabajo en geometría y dependiendo de la función y la reflexión que realice el geómetra se pueden distinguir tres tipos de ETG, el de referencia, el idóneo y el personal.

El ETG de referencia es definido en función de los criterios matemáticos instituidos en la comunidad matemática, comúnmente los investigadores de la

geometría. En la formación de profesores, se trabaja en este espacio cuando se analizan los programas de estudio para identificar lo que oficialmente debe saber el docente y la geometría a enseñar. El ETG de referencia debe organizarse para ser un espacio efectivo e idóneo en una determinada institución, es decir, las situaciones que selecciona o diseña un profesor, las tareas que selecciona de los libros de texto y la observación de las prácticas en el aula conforman el ETG idóneo. El ETG personal es el espacio definido por un geómetra para reflexionar sobre los conocimientos que posee y pone en práctica. Cabe aclarar que el ETG idóneo de una escuela primaria es diferente al de las instituciones de formación de profesores ya que la configuración del ETG idóneo depende del objetivo que se plantee.

Los planos epistemológico y cognitivo del ETG

En el plano epistemológico de un ETG se observan tres componentes ligados a la dimensión puramente geométrica, el referencial teórico, el espacio local y real y los artefactos (Ver figura 2). De acuerdo con Montoya, Henríquez, Menares y Barra (2016) el *espacio real y local* corresponde a la concepción que el individuo tiene del modelo geométrico (espacio local) y a la intuición y abstracción que se hace del objeto a partir de la realidad concreta y tangible (espacio real). Por ejemplo en la GIII el espacio local está constituido por puntos, rectas y planos, en la GII son figuras y configuraciones de las mismas en el GI está constituido por los objetos físicos y por el dibujo que representa el objeto geométrico.

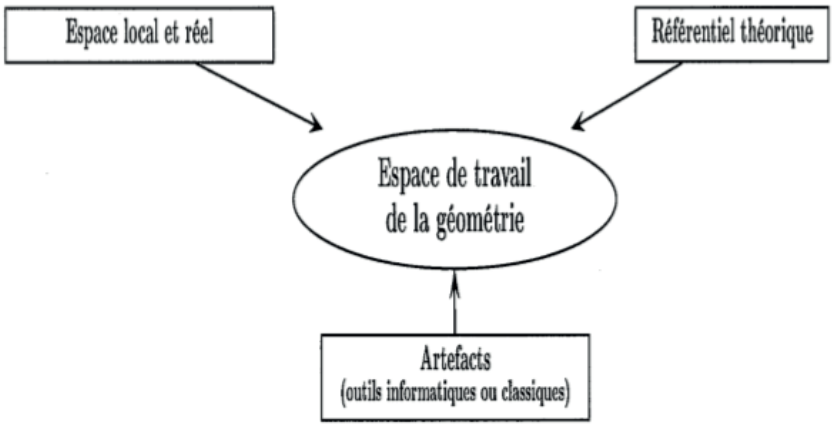

Figura 2. El espacio de trabajo geométrico (Fuente: Kuzniak, 2016, p. 22).

Los *artefactos* pueden ser materiales (reglas, software, etc.) que ayudan en la construcción o simbólicos que permiten utilizar instrumentos teóricos como teoremas, definiciones o ecuaciones para resolver una tarea específica. Finalmente, el componente *referencial* no es otra cosa que los elementos teóricos en los que se basa la tarea y que generalmente están sustentados en las propiedades y definiciones involucradas en el razonamiento y se utilizan en el argumento llamado «prueba». Para un estudiante ubicado en GI el espacio real y local son las rectas, puntos, planos, etc., los artefactos son la regla, el compás, plegar, cortar, etc., y el referencial teórico queda en segundo plano pero conforme avance en los paradigmas GII y GIII el referencial tendrá un papel más preciso (Montoya, Henríquez, Menares y Barra, 2016).

Ahora bien, existen ciertos procesos cognitivos que se activan en diferentes dominios matemáticos, de acuerdo con Kuzniak (2006) en la geometría son la visualización, la construcción y la prueba que son los componentes del plano cognitivo de un ETG que se relacionan entre sí, por ejemplo la visualización aporta a la construcción y viceversa, el proceso de construcción aporta al de prueba y viceversa. En tanto que estos procesos se encuentran ligados con los componentes del ETG, se puede decir que es un *espacio de trabajo dinámico y cognitivo* donde el geómetra los articulará en congruencia con el paradigma geométrico en que se ubique.

La visualización

Cuando el geómetra se enfrenta a la tarea geométrica y despliega sus procedimientos mentales para resolverla se hace presente la *visualización*, a decir de Kuzniak (2006), en la visualización se produce la representación semiótica del objeto como una figura geométrica o un gráfico cartesiano. La intuición es la primera teoría que construye el geómetra respecto al objeto geométrico, recurre a ella cuando dibuja una figura o cuando la representa mentalmente, esto le permite estudiar sus propiedades, en este sentido la percepción está estrechamente relacionada con las propiedades.

Según Duval (2005), la actividad cognitiva requerida para la geometría exige la articulación de dos registros de representación que funcionan de manera simultánea e interactiva; el lenguaje y el registro de las figuras. Por ejemplo, a partir de la representación del rectángulo el registro de figuras implica identificar y enunciar sus características o viceversa, esto es, a partir de una descripción de las características de la figura el estudiante debe reconocer que se trata de un rectángulo. Así,

> el reconocimiento de los objetos representados no depende ante todo de la discriminación visual de las formas, sino de las suposiciones que se han realizado y que también controlarán la mirada sobre las figuras. Y este es otro tipo de actividad que se moviliza: la producción discursiva de declaraciones que están vinculadas entre sí para justificar, explicar o demostrar (Duval, 2005, p. 8).

Por ello, de acuerdo con Duval (2005), la enseñanza debe considerar la visualización y la producción de enunciados ya que para que el estudiante comprenda los contenidos matemáticos requiere de la acción conjunta de la visualización y el lenguaje. Duval (2005) reconoce dos formas de visualizar según sea el tipo de operación que se realice con las figuras y según la manera como se movilizan sus propiedades: una visualización icónica y otra no-icónica. Cuando se activa una visualización icónica los objetos se identifican o se representan por la semejanza con un objeto (real) o por comparación con un modelo tipo de formas, una figura particular sirve de modelo, y las otras figuras son reconocidas según su grado de parecido con este modelo. Por su parte la visualización no icónica reconoce las formas en virtud de las limitaciones internas de organización que hacen imposible ciertas deformaciones o ciertas aproximaciones y en virtud de las deducciones efectuadas discursivamente en función de las propiedades que han sido enunciadas en las definiciones o en los teoremas o a partir de hipótesis que declaran lo que representa una figura. En este caso las figuras se construyen y descomponen mediante una secuencia de operaciones que permite reconocer y movilizar propiedades geométricas, es decir, se construyen figuras usando instrumentos y se descomponen usando trazos suplementarios (Duval, 2005).

Ahora bien, usar figuras en las actividades geométricas es una actividad de la geometría elemental y en estos casos la visualización es intrínsecamente semiótica, no se puede reducir a una simple percepción visual porque se coordina con otros tipos de aprehensión de naturaleza diferente, según sea cada forma de ver o de percibir un objeto geométrico. Una de ellas es la aprehensión perceptiva, que identifica de manera espontánea la figura a partir de trazos externos o internos que posibilitan la resolución del problema. Por ejemplo si en una tarea relacionada con polígonos se presenta a los alumnos la figura de un cometa con el trazo interno de las diagonales y su clasificación, permitirá la aprehensión perceptiva de elementos como los ángulos, vértices y lados (Bustamante y Giraldo, 2015).

En la aprehensión operatoria, Duval (como se citó en Henríquez, 2014) reconoce que toda figura puede modificarse (rotar, separar, agrandar, desplazar, etc.) y

dicha modificación es un producto heurístico de las figuras ya que en la búsqueda de la solución a un problema geométrico un sujeto puede modificar la figura hasta regresar a la configuración inicial, estas modificaciones pueden ser de dos tipos: un cambio figural o una reconfiguración. Un cambio figural se realiza cuando se le quitan o añaden elementos a una tarea geométrica y una reconfiguración se realiza cuando se manipulan las piezas como en el caso de un puzle.

Por otra parte, para Duval (como se citó en Henríquez, 2014) la acción cognitiva que se produce al asociar la configuración con una afirmación matemática (definiciones, propiedades) es una aprehensión discursiva y puede realizarse desde lo visual hacia el discurso o desde el discurso hacia lo visual ya que la introducción de una figura geométrica necesariamente implica un discurso. Empero, la coordinación entre figura y razonamiento sería una no-congruencia dimensional y significa que la exploración heurística privilegia las unidades de dimensión 2 sobre las de dimensión inferior y la aplicación de definiciones o teoremas privilegia las dimensiones de la unidad 1 o 0. Por lo tanto Duval (2005) llama de-construcción dimensional al cambio de dimensiones que se hace para reconocer los objetos y las formas (Henríquez, 2014) y la actividad de visualizar está asociada con las actividades que se plantean a los alumnos porque plantear a los estudiantes acciones en función de las figuras es extenso y variado, a decir de Duval (2005).

> Las variaciones de actividad se relacionan tanto con la tarea en cuestión (para reproducir una figura según un modelo o para construirla, o para realizar mediciones, o para describirla para que sea reconstruida por otro alumno) y en el modo del actividad solicitada (modalidad concreta utilizando un material manipulable, modo de representación apegándose a las únicas producciones gráficas, o modalidad técnica mediante la imposición de ciertos instrumentos) (p. 9).

La construcción

La *construcción* se relaciona directamente con la visualización no icónica, se refiere al proceso en el que el sujeto interactúa con los instrumentos son necesarios para la tarea. Al utilizar un instrumento existe la posibilidad de experimentar las propiedades geométricas y se puede tomar conciencia de que éstas no son solamente características perceptivas. Hay instrumentos que permiten manipulaciones de objetos materiales y otros que permiten operaciones de trazado gráfico (Duval, 2005). Los primeros permiten voltear las piezas, ensamblarlas lo que no es posible con los instrumentos de trazado tradicional, en este caso los moldes o esquemas

son herramientas indispensables para la enseñanza de la geometría, ya que permiten el manejo de figuras superpuestas generando una geometría más activa. Por su parte, los de trazado gráfico permiten constatar las propiedades.

Es por las razones anteriores que la selección de instrumentos para la construcción debe considerar los objetivos de aprendizaje ya que éstos orientan la entrada progresiva en la deconstrucción dimensional y por ende, la actividad de construcción puede ser explicada a través de la descripción porque conlleva a un razonamiento que de acuerdo a Duval (2005), puede considerarse desde las inferencias explícitas o desde los actos de exploración.

De manera entonces que, para que un discurso pueda considerarse como un razonamiento deductivo, debe estar enunciado hacia una proposición que se quiere justificar y debe estar centrado sobre el valor lógico o epistémico de la proposición y no en su contenido ya que un razonamiento ligado al lenguaje tiene que ser validado o refutado por la experiencia. Aunque para Duval (2005) una explicación no es un argumento, la teoría del Espacio Geométrico se apoya en la tipología de prueba de Balacheff (1987) para describir el proceso discursivo ya que se considera que tiene potencial para analizar las explicaciones que los geómetras realizan en las tareas.

La prueba

A decir de Balacheff (2000) «Los verbos explicar, probar, y demostrar son considerados frecuentemente como sinónimos en la práctica de la enseñanza de las matemáticas» (p. 11), razón por la que considera importante diferenciarlos.

La explicación se expresa cuando el sujeto adquiere la verdad de la proposición y la expresa en su lenguaje natural. La demostración designa a la prueba que se apoya en un cuerpo de conocimientos institucionalizados, definiciones, teoremas y reglas validadas por la comunidad matemática y una *prueba* puede hacer referencia a una explicación aceptada por una determinada comunidad en un cierto momento y puede ser rechazada por una comunidad distinta rasgo que subraya el hecho que las dimensiones sociales de las pruebas y demostraciones, destacan como producto de un proceso de validación que depende de una situación en particular:

> plantear al estudiante un problema no garantiza que se ponga en marcha un proceso de validación, las situaciones que se le propongan deben propiciar que el estudiante se interese por producir una demostración o una prueba (…) una situación didáctica

> que exija dichos procesos es «Carrera a 20» (…) los pocos estudiantes que deseen ganar buscarán razones y pruebas de validez que justifiquen las estrategias escogidas para lograr el triunfo. En este tipo de situaciones, la ocurrencia de triunfos reiterados puede instituir reglas de acción, que se constituirán en la fuente de teoremas en acto (Vergnaud, 1981) constitutivos e indicadores de las concepciones construidas por los alumnos» (Balacheff, 2000, p. 15)

Uno de los medios para transformar una situación de decisión en una situación de validación tiene que ver con someterla a debate para garantizar o desconocer su validez. A decir de Brousseau, estas situaciones presentan un carácter social porque se interactúa para que otros hagan lo que se pretende al resolver un problema. Sin embargo, esta situación social no asegura la aparición de las pruebas, puede suceder que algunos estudiantes no participen en actividades que impliquen un debate e incluso deliberadamente pueden presentar enunciados y defender enunciados falsos o rechazar verdaderos (como se citó en Balacheff, 2000).

Cuando Balacheff (1987) habla de la dimensión social de la prueba al involucrar a la comunidad en la aceptación o rechazo de un razonamiento, asume que cuando esas pruebas adoptan una particularidad en el seno de la comunidad científica se les puede llamar demostración porque las pruebas, que pueden ser pragmáticas o intelectuales, son explicaciones aceptadas en un momento determinado. La diferencia entre pruebas pragmáticas e intelectuales tiene que ver con la naturaleza de su justificación, las pragmáticas están ligadas a la acción y a la experiencia mientras que las intelectuales se articulan en torno de argumentos y cadenas de argumentos para producir un lenguaje simbólico. Ahora bien, dentro de cada una de estas dos categorías, como se puede ver en la siguiente tabla, se encuentran distintas subcategorías.

Tabla 1. Tipología de pruebas

Pruebas pragmáticas	Pruebas intelectuales
Empirisme naïf: se valida luego de verificar casos particulares.	*Experiencia mental*: el razonamiento se independiza de la representación particular.
Experimento crucial: toma en cuenta la problemática de la generalidad y la resuelve mediante un caso en particular.	*Demostración:* la validación se apoya en conocimientos institucionales, definiciones, teoremas, etc., y se funda en una lógica formal.
Ejemplo genérico: se justifica la afirmación considerando un ejemplo concreto como representante de los que pertenecen a dicha afirmación.	*Cálculo sobre el enunciado:* se ubica entre la experiencia mental y la demostración, no tiene características de demostración pero tampoco de experiencia mental. No tiene ejemplos ni dibujos, utiliza el razonamiento con propiedades explícitas aunque no todas ciertas.

Henríquez, C. (2014). *El trabajo geométrico de profesores en el tránsito de la geometría sintética a la analítica en el nivel secundario. Tesis doctoral.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. p. 58-59.

Finalmente, el tránsito entre una prueba pragmática, una intelectual y una demostración, involucra el cambio entre el formalismo, el lenguaje natural y el lenguaje simbólico. Es decir, el geómetra habrá de descontextualizarse de los ejemplos para presentar los resultados a partir de una demostración que no dependa de la persona y que no cambie en ningún tiempo, por esta razón es importante que al resolver un problema se tomen en cuenta los criterios aceptados como prueba en una comunidad escolar (Henríquez, 2014).

Las génesis en un Espacio de Trabajo Geométrico

Como se ha mencionado, la conexión entre los planos cognitivo y epistemológico se da mediante la activación de un conjunto de génesis. Nikolantonaski y Vivier (2016) señalan una génesis global que supone a las génesis como interdependientes y concernientes a los componentes de cada plano. Por lo tanto, debido a la relación directa entre estos aspectos, la relación entre las diversas génesis no se da de forma jerárquica o aislada, sino de manera integral. Asimismo, para que el sujeto pueda apropiarse del saber, deben desarrollarse de manera gradual y progresiva en

un espacio de trabajo personal donde los procesos cognitivos para que esto suceda requieren de las génesis. Activar o controlar estas génesis es posible porque están concebidas dentro del trabajo del profesor, en el espacio idóneo en que se diseñan las situaciones de enseñanza que corresponde al espacio en el que se consideran los distintos criterios matemáticos que se estudiarán en una institución en particular (Kuzniak, Montoya y Vivier, 2016). En el caso del ETG hay tres génesis que posibilitan la apropiación del saber en juego: la figural, la instrumental y la discursiva.

La Génesis figural

Esta primera génesis a la que Kuzniak (2011) se refiere como la entrada perceptiva a la tarea geométrica, es fundamental en todo espacio geométrico porque permite describir el proceso semiótico asociado con la visualización. Este proceso puede definirse desde la perspectiva de Duval, como una actividad cognitiva básica de la geometría en la que el proceso de visualización se centra en la producción de una representación semiótica de un objeto, que puede ser una figura geométrica o gráficos cartesianos. Esta génesis permite significar los objetos puramente matemáticos al convertirlos en objetos matemático operatorios (Nikolantonaski y Vivier, 2016) en relación con las figuras que se presentan y cómo se movilizan sus propiedades. En el caso de un objeto matemático como «la suma de los ángulos internos de un triángulo es igual a la suma de dos ángulos rectos», al diseñar tareas a partir de la comprensión de la génesis figural, es que dicho objeto logra convertirse en un objeto matemático operatorio.

En esta génesis se deben tomar en cuenta los objetos matemáticos y sus signos, pues para la actividad geométrica se requiere la coordinación en al menos dos registros semióticos, la visualización de formas y el lenguaje para enunciar y obtener propiedades. En este caso se presenta la aprehensión perceptiva y operatoria que define, Además, Pierce (como se citó en Montoya, 2014) postula que en el espacio de trabajo matemático se deben considerar los representantes matemáticos, esto es, los objetos geométricos y sus respectivos signos. Entonces en la relación entre la visualización y el espacio real y local, lo real es el acceso a los objetos como abstracción del modelo matemático a estudiar y lo local son las particularidades de dicho modelo que se incluyen en el trabajo matemático. Sobre este respecto, Kuzniak, Montoya y Vivier (2016) afirman que en la escuela obligatoria, las figuras son los soportes visuales privilegiados del trabajo geométrico y que en la actualidad, la noción de prueba se articula rápidamente a la visualización gracias a las herramientas informáticas o videos.

La Génesis instrumental

Es la entrada experimental, se basa en los artefactos y la forma en que se utilizan, esta génesis se puede usar a través de un conjunto de operaciones y distingue una cosa que ha sido transformada ya sea un objeto material o aspectos simbólicos como un teorema. De acuerdo con Rabardel (como se citó en Henríquez, 2014), la transformación de un artefacto a instrumento se denomina génesis instrumental. Por ello, es importante puntualizar la diferencia que existe entre artefacto y el instrumento. Un artefacto es un material o símbolo que se emplea para la resolución de un problema, a partir de estos artefactos el sujeto hace una construcción propia a partir de un proceso de instrumentalización (reconocimiento de las funciones del artefacto) e instrumentación (construcción mental relativa al uso de los artefactos), el artefacto se convierte entonces en un instrumento. De igual manera, pueden presentarse una serie de artefactos simbólicos como los algoritmos, que al ser utilizados en la resolución de una determinada tarea se instrumentalizan, es decir, se convierten en instrumentos, en una entidad intermediaria entre el sujeto y el objeto (Henríquez, 2014).

Ahora bien, la utilización de los instrumentos depende el paradigma geométrico en juego, si la tarea está inscrita en el paradigma GII, la experimentación puede apoyarse en un software para realizar pruebas dinámicas ya que, de acuerdo con Kuzniak, Montoya y Vivier (2016), el uso de este artefacto permite la transformación de las figuras mediante imágenes animadas donde la percepción estática era insuficiente, de esta manera se liga la cuestión de la prueba para dar solución a la tarea generando un discurso explicativo dinámico que complementa el discurso escrito.

La Génesis discursiva

Esta génesis apunta hacia un proceso de prueba, es la entrada probatoria mediante la que se aporta la prueba y permite saber si el estudiante la ha comprendido, ya que para «probar» los sujetos emplean palabras para argumentar y convencer sobre lo aprendido, de esta manera se hace explícito un discurso que da sentido a las propiedades geométricas. Esta génesis es importante porque, como lo afirma Duval (como se citó en Henríquez, 2014), la actividad cognitiva de la geometría precisa de una articulación entre visualización y razonamiento discursivo. De acuerdo con Duval, el razonamiento puede realizarse de dos maneras, desde las inferencias explícitas ligadas al lenguaje (lo discursivo) y desde los actos de exploración (acciones y manipulaciones). Los tipos de razonamiento se asocian con la exploración y

con la utilización del lenguaje, por lo tanto, el razonamiento es una actividad que puede organizarse mediante definiciones y propiedades entrelazadas coherentemente. Estos tipos de razonamiento están asociados a la demostración y pueden analizarse de acuerdo a las génesis que se han puesto en juego, en relación a ello,

> La concepción sobre demostración desarrollada por Balacheff es compatible con la noción de demostración de Duval. Pero cuando hay que probar un teorema o prueba en general la tipología de prueba desarrollada por Balacheff muestra un potencial para analizar las explicaciones vertidas por los estudiantes y estudiar el razonamiento de validación. La postura de Duval, denota un trabajo basado en el caso de la geometría, donde es posible analizar la coordinación (o no) entre razonamientos discursivos y la actividad de visualización (Henríquez, 2014).

De igual manera, se reconoce que para argumentar y convencer es necesario un discurso explicativo que puede ser escrito o apoyarse en diagramas (Miller, como se citó en Kuzniak, Montoya y Vivier, 2016), sin embargo, la naturaleza e importancia de las formulaciones difieren de un paradigma a otro, en la geometría axiomática, un objeto matemático existe sólo mediante su definición, por lo que solicitar un discurso de prueba dependerá de la institución escolar y el paradigma involucrado en la tarea geométrica.

EL ESPACIO DE TRABAJO GEOMÉTRICO DEL PROFESOR

Como hemos mencionado, para que se active la génesis discursiva en un ETG es necesaria la circulación entre los componentes referencial y prueba y lo que resulta importante es que una vez que los profesores comprenden la importancia de activar la génesis discursiva, serán capaces de introducirla en el aula. Ahora bien, la circulación entre referencial y prueba y la génesis discursiva son observables en el Espacio de Trabajo Geométrico (personal e idóneo) del profesor, a este propósito se dedica el presente apartado.

Como se mencionó, durante la experimentación se plantearon una serie de actividades, primero se les dio una tarjeta con varios triángulos de los cuales habían de seleccionar uno y elaborar un escrito con las características y las instrucciones para su construcción, luego debían intercambiar para que su compañero construyera la figura, enseguida compararían el dibujo con el triángulo de la tarjeta. Mediante la comparación de las respuestas de los profesores (vali-

dación), se determinaron las propiedades y características de todos los triángulos contenidos en la tarjeta para posteriormente redactar la descripción de cada uno de ellos. La siguiente actividad consistió en analizar de manera grupal las características y propiedades de los triángulos y que pudiesen haber omitido en la validación anterior, es decir, se lograron institucionalizar los saberes geométricos involucrados.

También se analizaron los planteamientos teóricos sobre la enseñanza de la geometría propuestos en la perspectiva teórica del ETG, uno de los puntos centrales fue que los profesores reconocieran la importancia de las tres génesis y la diferencia entre los discursos solicitados a los alumnos como prueba. Con dicha información, identificaron los contenidos geométricos de los distintos grados que atienden, analizaron las propuestas didácticas de los libros de texto que tenían relación con dichos saberes y reconstruyeron las actividades matemáticas para diseñar con ellas una situación didáctica para trabajarla en sus aulas multigrado. Desarrollar estas actividades contribuye a la formación de un profesional capaz de transponer adecuadamente los saberes geométricos ya que a partir de las situaciones didácticas diseñadas, los profesores activarán las distintas génesis de un ETG y lograrán circulaciones que desarrollen plenamente el dominio geométrico, tarea que es relevante ya que como lo señala Montoya (como se citó en Montoya, Mena y Mena, 2016),

> el ETM-idóneo del profesor en la formación inicial muestra una debilidad en la transposición de la demostración en geometría, es decir, que desde ya es difícil esperar un idóneo del profesional que active la génesis discursiva y logre una circulación apropiada entre el referencial y la prueba» (p. 192).

Es por esta razón que, para dar cuenta de la eficacia de una formación bajo esta perspectiva teórica resulta fundamental analizar los espacios personal e idóneo del profesor y la relación entre ambos. Primero se abordará el análisis del Espacio Personal y enseguida las tareas que se proponen en la escuela primaria con relación a la activación de la génesis discursiva y al nivel cognitivo de los estudiantes que atiende.

El Espacio de *Trabajo Personal* de la profesora María

Como se mencionó en la introducción, aunque la experiencia de formación se desarrolló con varios profesores, para fines del presente artículo centramos la mi-

rada solamente en uno de los sujetos que participan en la investigación, en este caso en la profesora María.[3]

María estudió su licenciatura en una escuela normal Rural cuando se desarrollaba el llamado Plan 97 cuyos programas de estudio incluían por primera vez en México el estudio de la didáctica de las matemáticas, también estudió una Maestría en Pedagogía de la Educación. Tiene 18 años trabajando en escuelas primarias y durante ese tiempo ha acumulado una experiencia de ocho años con grupos multigrado, tiene bien ganada la fama de ser una muy buena maestra, tal vez por eso casi siempre le asignan los grupos de primero y segundo grados en las escuelas multigrado o de organización completa (donde se atiende un solo grado) en las que ha trabajado.

Recuérdese que el ETG personal es el espacio definido por un geómetra, en este caso por el profesor, para reflexionar sobre los conocimientos que posee y pone en práctica, de manera entonces que un primer aspecto a analizar son los escritos en los que daban las instrucciones para construir el triángulo seleccionado en la tarjeta, a continuación se muestra el texto inicial redactado por la profesora María.

> PM: Traza primero dos líneas de la misma medida que formen un ángulo recto de 90°, después traza otra línea que una los extremos de las primeras para formar el triángulo.

En el texto de la profesora María se observa un discurso con escasos elementos ligados a los saberes geométricos esperados (cita solamente ángulo recto y líneas) que en este caso son parte del referencial teórico en el que se basa la tarea y que generalmente está sustentados en las propiedades y definiciones involucradas en el razonamiento que se utilizan en el argumento llamado prueba, pero a su vez, estos elementos permiten que el profesor que recibe el mensaje logre trazar la figura que María había había seleccionado. Tal como se ha mencionado, en la génesis discursiva los tipos de razonamiento se asocian con la exploración o acción y con la utilización de un lenguaje, por lo tanto, el razonamiento es una actividad que puede estar organizada mediante definiciones y propiedades entrelazadas coherentemente. En este sentido, el texto muestra que el lenguaje propicia que se trace un triángulo isósceles rectángulo, así el discurso activa la visualización que a su vez incide en la construcción sugiriendo la utilización de los artefactos necesarios.

3 El nombre es ficticio.

Sin embargo, uno de los principales medios para transformar una situación de decisión a una situación de validación tiene que ver con someterla a debate para garantizar o desconocer su validez, en el caso del discurso inicial de la profesora María, solamente se solicitaba la justificación por medio de un ejemplo genérico (el triángulo seleccionado), pero para poder identificar las demás propiedades involucradas y definir las características del triángulo isósceles se hacía necesaria una justificación a partir de otros ejemplos similares y con ello ampliar los conocimientos matemáticos a partir de la discusión con los otros. A decir de Brousseau (1986), estas situaciones presentan un carácter social porque se interactúa para que otros hagan lo que se pretende al resolver un problema, esto tiene un papel determinante en la construcción de los contenidos matemáticos. Al orientar la discusión durante la validación y cuestionar si faltaban definiciones que complementaran las características de un triángulo isósceles, la profesora María lo define posteriormente de la siguiente manera:

> PM: El triángulo isósceles tiene dos lados iguales y uno desigual... puede ser acutángulo cuando tiene sus ángulos agudos, obtusángulo cuando tiene un ángulo obtuso y rectángulo cuando uno de sus ángulos mide 90°.

En la respuesta anterior queda evidenciado que la justificación solicitada en un primer momento no era suficiente para definir al triángulo seleccionado y que el conocimiento matemático es modificado mediante el proceso de validación. Tal como lo menciona Balacheff (2000) debe comprenderse que plantear al estudiante un problema no garantiza que se ponga en marcha un proceso de validación, las situaciones que se le propongan deben propiciar que el estudiante se interese por producir una demostración o una prueba. De igual manera, en el proceso de validación se fueron recuperando los diversos conocimientos tanto de la profesora María como los demás sujetos participantes, con la finalidad de que pudiesen describir con la mayor cantidad de características la totalidad de los triángulos contenidos en la tarjeta. Como ejemplo de esta reflexión, la figura 3 muestra las conjeturas de la profesora María con respecto a dos de ellos.

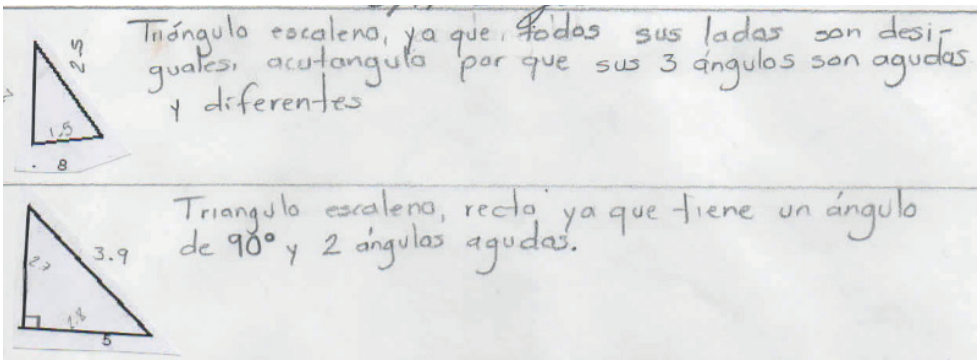

Figura 3. Conjeturas de la profesora acerca de las características de los triángulos.

Como puede observarse en la figura anterior, en un primer momento la profesora María recurrió a la medición como recurso para validar sus conjeturas iniciales sobre los tipos de triángulos que contenía la tarjeta, en este caso se emplearon el transportador y la regla para medir. En relación a los artefactos ligados a la construcción que forman parte del plano epistemológico y pueden ser materiales (reglas, software como geogebra, etc...) o simbólicos (como un teorema) puede decirse que este componente se encuentra sustentado en el enfoque de Rabardel (citado en Houdement y Kuzniak, 2006), donde se precisa que un instrumento de dibujo es un artefacto utilizado por un individuo gracias a una finalidad o un esquema de acción. En este ejemplo en particular podemos observar que su uso se enmarca en el paradigma GI en el cual son privilegiados, sin embargo también permiten la transición al paradigma GII cuando se refutan durante la validación, aunque es de destacar que es un error común utilizarlos en el GII como instrumentos de prueba.

Es importante señalar que la construcción se encuentra determinada por los instrumentos utilizados, razón por la que los artefactos empleados se relacionan entre sí, sin embargo, mediante la validación se orientó a la enunciación de las propiedades sin necesidad de verificarlas mediante la medición. Con los argumentos solicitados en la sesión grupal, los artefactos simbólicos (en este caso la descripción de los triángulos sin medición) permitieron al geómetra utilizar instrumentos teóricos como las propiedades y características. Es por esta razón que es importante comprender los mecanismos y los procesos por los cuales son concebidos los artefactos para proporcionar ayuda real al geómetra, además de analizar y comprender los significados y contextos en donde están inscritos sus usos y su desarrollo en situaciones sociales.

Por otra parte, es importante puntualizar que la génesis instrumental, en donde se propicia la relación entre los artefactos y la construcción realiza aportes a la prueba, específicamente permite generar la relación entre el discurso probatorio y el referencial. Por lo tanto, con lo anterior, se logró el tránsito entre una prueba tipo «ejemplo genérico», que tiene lugar cuando se justifica la afirmación considerando un ejemplo concreto como representante de los que pertenecen a dicha afirmación, para llegar a una prueba tipo «cálculo» sobre el enunciado. Este tipo de prueba sucede entre la experiencia mental y la demostración, no es una prueba con las características de una demostración pero tampoco con las de una experiencia mental, no tiene ejemplos ni dibujos y utiliza el razonamiento con propiedades explícitas aunque no todas ciertas (Balacheff, 1987). Como conclusión de las características de los triángulos con base en sus lados y ángulos, al observar el texto de la profesora María, se encuentra que ella define lo siguiente:

> PM: El triángulo escaleno tiene todos sus lados desiguales, es triángulo escaleno recto cuando tiene un ángulo recto de 90° y dos ángulos agudos, porque son menores de 90°...es acutángulo cuando todos sus ángulos son agudos...obtusángulo cuando uno de sus ángulos mide más de 90°...los triángulos que tienen sus lados de la misma longitud se llaman equiláteros y siempre son acutángulos porque sus ángulos son agudos porque cada ángulo de un triángulo equilátero mide 60°.

La institucionalización de los saberes relacionados con las características y propiedades de los triángulos, forman parte esencial del conocimiento disciplinar del profesor, por tanto, en un primer momento dicho momento se trabajó en parejas, cada pareja comparaba las descripciones y complementaban otros contenidos que se relacionaran, finalmente, en plenaria se propició que los docentes compartieran, reflexionaran y reconocieran que faltaban elementos necesarios para poder comprender el tema. En este caso, de los diálogos extraídos en esta fase, se logra identificar la manera en que la profesora María participa para ampliar la conclusión de las actividades.

> PM: Entonces si decimos que en el triángulo equilátero cada ángulo mide 60°, la suma total de los ángulos interiores son 180°...

De esta forma, se dio paso a generar el desarrollo del espacio idóneo del profesor para observar la transposición de los contenidos analizados.

El Espacio de *Trabajo Idóneo* de la profesora María

La importancia de que el profesor reconozca el rol que tiene en la construcción de situaciones idóneas de enseñanza por medio de las cuales se activen todas las génesis, puede caracterizarse mediante la observación de las tareas desarrolladas en el aula.

Recuérdese que en el Espacio de Trabajo Geométrico «idóneo» se diseñan las situaciones de enseñanza que corresponden a los distintos criterios matemáticos que se estudiarán en una institución en particular (Kuzniak, Montoya y Vivier, 2016). Como primer momento de la construcción del espacio «idóneo», se les pidió que identificaran los contenidos geométricos que estuviesen presentes en los libros de texto de los alumnos de los diferentes grados escolares, de acuerdo a tareas geométricas que resolvieron previamente así como con los componentes de los planos y la circulación de los mismos, también se les pidió que identificaran en esos materiales las génesis activadas y los paradigmas que predominan.

En el caso particular de la profesora María, ella revisó el libro del alumno y del profesor de primero y segundo grados de la escuela primaria, para dar cuenta de sus hallazgos más relevantes redactó el siguiente texto:

> PM: En cuanto a los componentes del plano cognitivo las actividades que predominan son de construcción, en las cuales los alumnos experimentan con la construcción de figuras, pero no se les pide un discurso de prueba a los niños. Se activan solamente las génesis figural e instrumental porque se les muestran a los niños las figuras geométricas, entre ellas el triángulo y las construyen pero no mencionan las características. Además, esta actividad debe realizarla junto con el profesor. El paradigma dominante es el GI.

Al concluir con esta revisión, la profesora María seleccionó los contenidos de los grados en los que aplicaría las situaciones diseñadas, la clase seleccionada fue la de los alumnos de primero y segundo y los contenidos que eligió fueron los siguientes:

1° Que los alumnos identifiquen a que figura geométrica se le llama triángulo.
2° Que los alumnos identifiquen las características del triángulo y la clasificación de acuerdo a sus lados.

El propósito de la clase se describió de la siguiente manera: *Que los alumnos experimenten con diferentes tipos de triángulos para llegar a la comprensión de su definición y además se adentren en la clasificación por sus lados.*

Como actividad previa, la profesora María construyó un avión de papel junto con los alumnos, marcando los distintos dobleces formados. Con esta actividad se intentaba rescatar los conocimientos previos de los alumnos y adentrarlos en el tema a estudiar. Mediante los dobleces orientaba a los alumnos para que identificaran los triángulos, y como se puede apreciar en el siguiente fragmento, destaca el momento en que solicita la justificación respecto de por qué mencionan que se llaman así.

P: Ahorita no vamos a jugar con el avión, vamos a ver qué figuras nos pueden salir o formas...a ver desdoblen su avión... y las líneas ¿qué formaron en nuestra hoja?

Ao: La mía forma un triángulo

P: ¿Un triángulo, dónde?

Ao: Aquí (señala la figura) /El alumno señala las líneas que forman el triángulo/

P: ¿Nada más hay uno?

Ao: Hay dos

P: ¿Hay dos?

Ao: Por las alas mire

P: Ah, por las alas...

P: A ver, con su color van a delinear los triángulos o las formas que les salieron, aparte del triángulo ¿habrá otras formas por ahí?

Ao: A mí me salieron triángulos /Los niños empiezan a marcar las líneas de los triángulos que se formaron en sus hojas con los dobleces/

Aa: ¿De colores diferentes?

P: Sí pueden pintar cada triángulo de colores diferentes... ¿sí son triángulos?

Aos: ¡Sí!

P: ¿Por qué se llaman triángulos?

Aa: Porque tienen tres lados /Mientras los alumnos están trabajando se suscita un comentario de una alumna de segundo grado/

Aa: A mí me salieron diferentes triángulos, dos escalenos y uno que parece una pizza.

/La profesora no continúa el diálogo de la niña sino por el contrario interroga a todo el grupo nuevamente/

P: Oigan, ¿y todas las figuras que están ahí son iguales?, del mismo tamaño... /La alumna repite los que ella encontró/

P: ¿Hay de diferentes formas pues?

P: ¿En qué se parecen?

Ao: Son hermanitos /La profesora se acerca a una de las alumnas/

P: A ver ¿este es un triángulo? (lo señala)

P: ¿Cuántos lados tiene?, uno, dos, tres, cuatro... ¿sí es un triángulo? (se dirige al grupo)

Aos: ¡No!

P: ¿Cuántos lados debe tener?

Aos: Tres

P: muy bien, pinten de diferentes colores todas las figuras que encuentren, mientras siguen trabajando yo voy acomodando otras actividades que vamos a hacer.

/Cuando terminan de colorear la profesora muestra a todo el grupos ejemplos de las hojas de los niños, cuestionando la cantidad de triángulos que iluminaron, además de señalar los que no lo son, para que los niños validen sus respuestas y verifiquen que sean triángulos por la cantidad de sus lados/

/El episodio anterior sirve como introducción al tema, al concluir la profesora pasa a la actividad de las adivinanzas/

Como se puede observar, la actividad previa permite dar cuenta que existen algunos alumnos que ya tienen conocimientos sobre los triángulos, en este caso los de segundo grado. Cuando en el aula multigrado están en un mismo espacio alumnos que ya han visto los temas en años anteriores, se puede recurrir a la memoria didáctica para contribuir a la reflexión grupal, así mediante la elaboración del avión la profesora activa las génesis figural e instrumental e intenta pedir un discurso a los alumnos para que justifiquen lo que están haciendo. Sin embargo, no profundiza en ello ni emite comentarios afirmativos o negativos que refuten lo dicho por los alumnos. También puede observarse que predomina la visualización y es la actividad cognitiva que se despliega en el dominio geométrico y que se considera como una de las más completas pues el individuo inevitablemente debe ver, construir y razonar para aprehender los objetos geométricos. Cuando el geómetra se enfrenta a la tarea geométrica (en este caso los alumnos) y despliega sus procedimientos mentales para resolverla, se hace presente el componente de visualización.

En las formas de pensar la geometría, la intuición es la primera teoría que construye el geómetra respecto al objeto geométrico, recurre a ella cuando dibuja una figura o cuando la representa mentalmente lo que le permite estudiar las propiedades de la misma y tomar en cuenta las propiedades cualitativas que son el

objeto propio de análisis, en este sentido la percepción está estrechamente relacionada con las propiedades, sin embargo,

> el reconocimiento de los objetos representados no depende ante todo de la discriminación visual de las formas, sino de las suposiciones que se han realizado y que también controlarán la mirada sobre las figuras. Y este es otro tipo de actividad que se moviliza: la producción discursiva de declaraciones que están vinculadas entre sí para justificar, explicar o demostrar» (Duval, 2005, p. 8).

Es por ello que la enseñanza debe considerar entre sus objetivos la visualización y la producción de enunciados, sobre este respecto se puede apreciar que la profesora María emplea la visualización icónica pero no solicita la justificación que involucre directamente la explicación de los triángulos, excepto la definición del mismo como una figura que tiene tres lados.

La segunda actividad consistió en colocar en el pizarrón carteles con adivinanzas y triángulos elaborados en material plástico con distintos colores; cada adivinanza correspondía a un tipo de triángulo de acuerdo a la clasificación por sus lados. En el desarrollo de la actividad la profesora María fue leyendo las adivinanzas y los alumnos deberían encontrar el triángulo que correspondía. En este primer momento se activa nuevamente la visualización icónica mediante la utilización de los triángulos en material concreto.

> P: Bueno, se terminó la actividad, fíjense bien, lo bueno es que ya se fijaron que los triángulos tienen tres lados para que se llamen triángulos, ¿verdad?
>
> Aos: ¡Sí!
>
> P1: ¿Ya se fijaron en el pizarrón?, ¿qué hay?
>
> Aa: Triángulos
>
> P1: Hay unos triángulos, y acá arriba les voy a leer lo que dice: «adivinanzas», ¿les gustaría jugar a las adivinanzas?
>
> Aos: Sí
>
> P1: Bien, les voy a explicar de lo que va a tratar el juego, yo voy a leer la adivinanza que están en estas hojas blancas, y en cada hoja hay una adivinanza diferente y corresponde a una figura de estas (señala los triángulos y las hojas con las descripciones)
>
> P: ¿Estas figuras qué son?
>
> Aos: Son triángulos

P: ¿Qué es?

Aos: Figuras geométricas

P: ¿Y cómo se llaman estas figuras geométricas que yo tengo aquí en el pizarrón?

Aos: Triángulos

P: Se llaman triángulos

P: Yo voy a leer una adivinanza y se va a tratar de que el que sepa la respuesta levanta su mano, ¿sí?, y vamos a ver quién adivina más cuál triángulo es. Fíjense bien la primera dice...

P: «Es un triángulo que tiene dos lados que forman la letra /L/ y sus tres lados son de medidas muy diferentes, ¿cuál triángulo es?

Aa: El escaleno

P: Pero ¿cuál será?

/Una alumna pasa y señala un triángulo isósceles/

P: ¿Sí será?, a ver dice Citlalli que es este, ¿si forma la letra /L/

/Mientras les cuestiona señala los lados del triángulo para que los alumnos ubiquen si forma la letra que les mencionó/

Aos: No /Otra alumna pasa y señala un triángulo isósceles rectángulo/

P: ¿Este forma la letra /L/?, sí...pero dice sus tres lados son de medidas muy diferentes

/Pasa un alumno y señala el correcto/

P: A ver, ¿este tiene la letra /L/?

Aos: Sí

Aa: Es este porque tiene la letra /L/ (señala el ángulo recto)

/Señala el triángulo isósceles rectángulo/

P: A ver, dice que parece una letra /L/ (la profesora forma con sus manos el ángulo recto que semeja la /L/ y a la vez muestra la letra que tiene pegada en la pared como referente)

P: A ver Denise, ¿tú sabes?

/La alumna insiste en señalar el triángulo isósceles rectángulo/

P1: ¿Pero este es diferente a este? (la profesora señala dos de sus lados), ¿lo podremos medir? (utiliza marcadores para medir los lados de los carteles para que la alumna observe si miden lo mismo)

/Otra de las alumnas se acerca y señala el correcto/

P1: A ver, vamos a medir estos que tienen la letra /L/

/La profesora toma el triángulo escaleno y lo coloca encima de la letra mencionada/

P: A ver, ¿sí se parecen?

Aos: Sí

P: ¿Y sus lados si son diferentes?

Aa: No

P: Este es pequeño, este es más pequeño y este es más grande, ¿sí son diferentes?

Ao: Sí

P: ¿Quién dice que sí?

Ao: Sí

P: ¿Sí es la respuesta a la primera adivinanza?

Aos: Sí

P: Resulta que se parece a la /L/ y todos sus lados son diferentes. /De esta manera continúa interrogando a los niños empleando semejanzas a objetos o formas conocidas de los niños, además de medir los lados para que los niños lo identifiquen y superponer unos sobre otros para poder responder las adivinanzas/

Como se puede observar en el fragmento anterior la profesora María recurre a la validación por medio de la medición y superposición de figuras, esta validación le permite comparar los distintos triángulos hasta encontrar aquel que reúna las características señaladas. En esta actividad se activa la génesis figural, empleando como medio de validación la medición, sin embargo no puede decirse que activa la génesis discursiva ya que no somete a la refutación la selección de la respuesta correcta. Además, emplea objetos relacionados con la vida y el entorno de los niños para que busquen las semejanzas y puedan dar la respuesta correcta. En este punto, puede decirse que cuando la profesora activa una visualización icónica los objetos se identifican o se representan por la semejanza con un objeto (real) o por comparación con un modelo tipo basado en la forma (una figura particular sirve de modelo, y las otras figuras son reconocidas según su grado de parecido con este modelo), esto implica el reconocimiento visual global de una forma geométrica elemental, pero sin representar trazos internos o externos que le permitan apreciar algún tipo de modificación posible a la figura, esta es una visualización icónica (Duval, 2005).

En otro momento de la misma actividad primero usa plumones para medir y después emplea la regla para comprobar a los niños la igualdad de la longitud de los lados de triángulos, para ello mide y menciona las medidas. Es importante mencionar que cuando realiza esta acción los niños pierden el interés que anteriormente mostraron con la superposición de las figuras.

Por todo lo anterior puede decirse que la transposición de los saberes que

realiza la profesora María basándose en los conocimientos desarrollados en sus espacio de trabajo idóneo y personal, muestra una cierta debilidad ya que intenta instrumentalizar un artefacto (la regla) que para ella tiene significado, pero para los alumnos no. Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, la utilización del artefacto requiere de un proceso de instrumentalización para que le resulte significativo al geómetra y pueda argumentar su respuesta, en este caso en particular no es así porque cuando la profesora María describe los triángulos en las sesiones donde resolvió sus tareas geométricas utilizó la regla y el transportador para medir y comprobar, es decir, intentó aplicar un conocimiento de su espacio de trabajo personal en el espacio de trabajo idóneo (en la situación de enseñanza), hecho que no resultó favorable.

Por otra parte, mediante las adivinanzas, la profesora María relaciona el lenguaje que describe las características de la figura pero no solicita el discurso a los alumnos sino que es ella quien redacta el texto. Tal vez porque los alumnos son de grados inferiores (primero y segundo) decide no cuestionarlos para que ellos sean quienes describan la figura y ella emite la explicación. Aún sin ser los alumnos quienes emitan el discurso, lo relevante es que logran relacionar todas las adivinanzas con la figura correcta a partir de los cuestionamientos y las opciones de comprobación que la maestra sugiere.

En otra sesión la profesora continúa con el tema de los triángulos, organiza a los alumnos por parejas, les entrega una tarjeta que tiene un triángulo y les pide que escriban el nombre revisando las adivinanzas y las figuras de la sesión pasada (a las cuales les ha puesto el nombre de los triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados), también les muestra unas diapositivas para que los niños visualicen los tipos de triángulos y los construyan utilizando palillos de madera de diferentes tamaños uniéndolos con plastilina. Cuando los alumnos terminan de construirlos organiza un espacio para colocarlos de acuerdo al nombre y sus características.

Empero, como se puede ver en el siguiente fragmento, durante el proceso de construcción la profesora María utiliza algunas estrategias que orienten a los alumnos para que construyan el triángulo tal como aparece en la imagen que les ha mostrado.

P: Hagan tres bolitas con la plastilina que les di, para que unan sus palitos, ¿por qué ocupamos tres bolitas de plastilina?

/Los niños no responden, la profesora se acerca a las binas para comentarles que les servirán para unir los palitos/

P: En cada esquinita vamos a poner la plastilina para pegar los triángulos, esas bolitas se llaman vértices

Como se puede apreciar, en este punto la profesora María introduce un nuevo contenido geométrico, el vértice que define como «el que une a dos lados», sin embargo no pide a los niños que lo repitan o se lo aprendan en ese momento. En las siguientes figuras se muestran dos momentos de esa actividad.

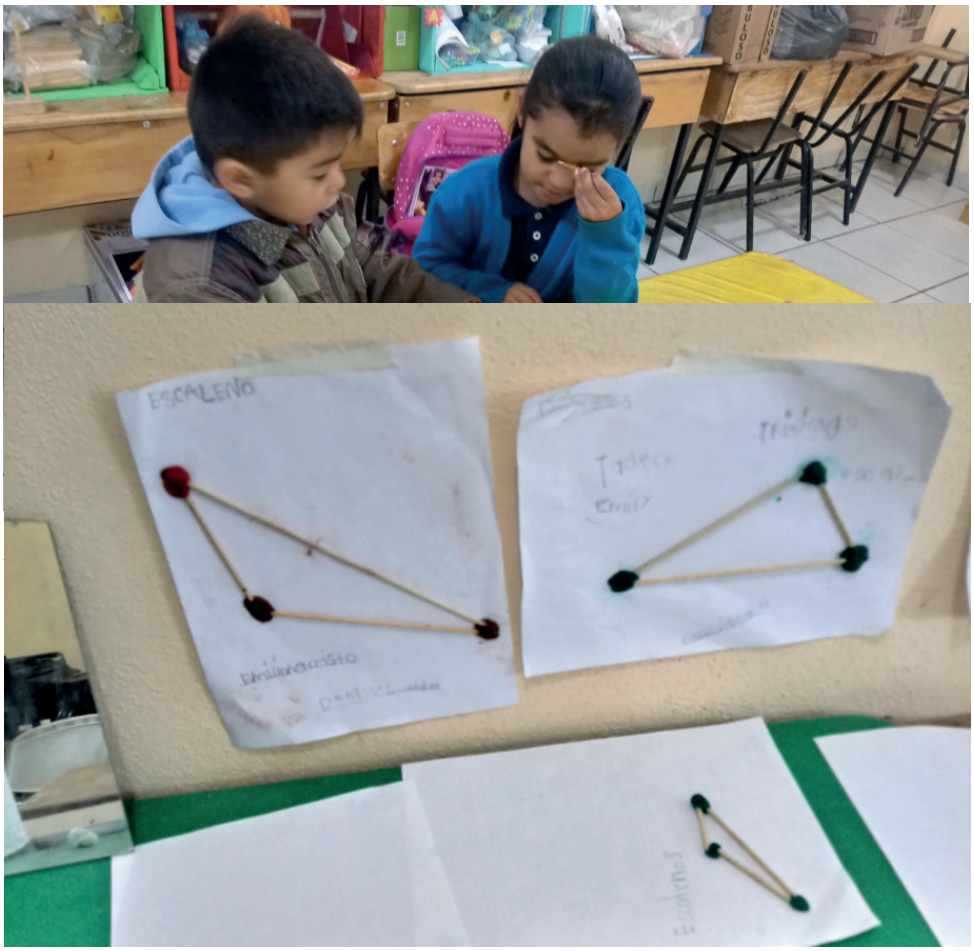

Figura 5. Organización de los productos finales.

Cabe destacar que la acción de visualizar las figuras está asociada con las posibles actividades que se ofrecen a los alumnos ya que, a decir de Duval (2005) plantear a los estudiantes acciones en función de las figuras es extenso y variado, ya que las variaciones de actividad se relacionan tanto con la tarea en cuestión (para reproducir una figura según un modelo o para construirla, o para realizar mediciones, o para describirla para que sea reconstruida por otro alumno) como con el modo de la actividad solicitada (modalidad concreta utilizando un material manipulable, modo de representación apegándose a las únicas producciones gráficas, o modalidad técnica mediante la imposición de ciertos instrumentos) (p. 9).

Ahora bien, con referencia a la actividad anterior, se percibe que la acción se enmarca en una de las cuatro entradas a la geometría que sugiere Duval (2005), la actividad corresponde a la entrada del botánico (botanise) que es considerada como la más evidente e inmediata. En esta entrada se reconocen y nombran las formas más elementales de la geometría plana (tipos de triángulos por ejemplo), se observan las características entre formas similares y/o diferentes y las propiedades se distinguen a partir de características visuales del entorno. Cabe señalar, que para Duval (2005), la actividad del botánico no es geométrica pues la observación bien podría ser representada con una copia a mano alzada sin requerir la utilización de algún instrumento.

Para Duval (2005) hay instrumentos que se pueden emplear con los niños y que les permiten voltear las piezas, ensamblarlas; acción que no es posible con los instrumentos de trazado tradicional, en este caso los moldes o esquemas se constituyen como herramientas indispensables en la enseñanza de la geometría ya que permiten el manejo de figuras superpuestas y en yuxtaposición, generando una geometría más activa. Es por las razones anteriores que la elección de los instrumentos para la construcción debe hacerse con sumo cuidado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje ya que son éstos los que permiten entrar progresivamente en la deconstrucción dimensional y por ende, toda actividad de construcción puede ser explicada a través de la descripción porque conlleva a un razonamiento que, de acuerdo a Duval (2005), puede considerarse desde dos posturas, desde las inferencias explícitas y desde los actos de exploración.

Por lo tanto, la actividad que desarrolla la profesora María en un primer momento intenta que los niños construyan los triángulos para luego justificar las características de los mismos y contribuir a la clasificación de acuerdo a sus lados, en momentos posteriores de la clase se observa que el tipo de prueba que solicita a los niños es de tipo pragmática, particularmente del tipo *Empirisme naïf*, pues los

niños validan después de verificar los distintos casos que analizaron en el grupo, de acuerdo a la institución, al nivel educativo y el grado escolar, es un tipo de prueba permitida. Ahora bien, para que las pruebas pragmáticas se transformen en pruebas intelectuales, es necesario que los alumnos se involucren en el cambio intencionado del formalismo del lenguaje natural al del lenguaje simbólico.

En la última actividad la profesora María colocó un trenecito de tres vagones frente al pizarrón y con la ayuda de los alumnos llega a la conclusión de que, aunque todas esas figuras revisadas se llamen triángulos, existen diferentes clasificaciones porque no todos son iguales. Sobre cada vagón se escribió la descripción de los tres tipos por sus lados, escaleno, isósceles y equilátero y como se puede ver en el siguiente fragmento, pasó a algunos alumnos a ubicar cada uno empleando como argumento el discurso que da cuenta de la clasificación de los triángulos de acuerdo la longitud de sus lados.

P: A ver, explica por qué colocaste este triángulo en ese vagón y cómo son los triángulos equiláteros.

/La profesora pide a un alumno a que enuncie el discurso solicitado/

Ao1: Los triángulos equiláteros tienen tres lados iguales, tienen el mismo tamaño.

P: Muy bien un aplauso, ahora pase alguien más, a ver, ¿y los triángulos isósceles cómo son?

Ao2: Tiene dos lados iguales y uno diferente.

P: Muy bien a ver pasa mija, tú dinos como son los triángulos escalenos.

Aa1: Los triángulos escalenos se forman porque tienen sus tres lados diferentes

P: Muy bien, entonces si encontramos triángulos que tengan dos lados iguales y uno diferente cómo se van a llamar...

Aos: Isósceles

P: ¿Y todos sus lados iguales?

Aos: Equilátero

P: ¿Y todos los lados diferentes?

Aos: Escaleno

P: Muy bien niños, esos nombres no van a cambiar por eso hay que fijarnos en sus lados.

Con base en los argumentos finales, puede considerarse que la profesora solicita el tipo de prueba de la «experiencia mental», pues a partir de la validación, los niños

logran desplegar un razonamiento independiente de la representación particular. Es decir, el geómetra, que en este caso es el niño, habrá de descontextualizarse de los ejemplos para presentar los resultados a partir de una demostración que no dependa de la persona y que no cambie en ningún tiempo. Es por esta razón que resulta importante que al resolver un problema se tomen en cuenta los criterios aceptados como prueba en una comunidad escolar (Henríquez, 2014), por ejemplo, este análisis que está inscrito en el contexto de primero y segundo grados de educación primaria, habrá que especificar qué tipo de prueba se aceptará por parte del alumno en el momento que tenga que resolver una tarea geométrica relacionada con las propiedades de los cuadriláteros. Bajo este entendido, será posible analizar el proceso intelectual que realiza el estudiante hasta ese momento.

CONCLUSIONES

A partir del análisis descrito, se confirma que la relación entre los espacios personal e idóneo del profesor se encuentran íntimamente ligados y que en la medida que el profesor identifique el rol que juega en el proceso de aprendizaje de los estudiantes podrá recurrir de manera más efectiva a los conocimientos desarrollados en su formación para llevar a cabo una adecuada transposición didáctica.

Durante las sesiones analizadas se hizo evidente la activación de las tres génesis del ETG aunque de manera no jerárquica, lo que denota que el análisis que la profesora María hizo de la perspectiva teórica del ETG en su trabajo previo le facilita la activación de dichas génesis. En lo concerniente a la génesis discursiva, se observa que aparece en el desarrollo de las sesiones a pesar de lo que podrían considerarse limitantes que quizá son producto de su formación inicial y de la naturaleza y alcance de los saberes disciplinares y didácticos que ha desarrollado durante los años de servicio.

Otro dato relevante es que se observa que toma en cuenta los diferentes argumentos que pueden emitir los estudiantes según sea su grado escolar, es por ello que en su clase solicita el uso de un determinado tipo de prueba que se corresponda con el nivel cognitivo de los alumnos, esto le permite a la profesora María dar cuenta del nivel de aprendizaje que el alumno ha adquirido. Por otra parte, hay evidencias de que el análisis de los libros de texto que realizó y la reflexión sobre los contenidos geométricos estudiados en las sesiones en colectivo con los profesores le facilita a la profesora María diseñar las situaciones para los grupos que atiende, considerando el nivel cognitivo en que se encuentran.

Queda claro así, que la activación y el control de las génesis de un ETG se hacen posibles cuando están concebidas dentro del trabajo del profesor, es decir, en el espacio de trabajo idóneo, ahí donde se diseñan las situaciones de enseñanza y se consideran los distintos criterios matemáticos que se estudiarán en una institución en particular.

REFERENCIAS

Aguayo, L., *La transposición del saber didáctico. Un estudio con profesores en formación en el contexto de los números racionales* (Tesis doctoral), UPN, México, 2005.

Balacheff, N. (1987). Processus de preuve et situations de validation. Educational studies in mathematics, *Educational Studies in Mathematics, Año* 18, núm. 2, 1987, pp. 147-176.

Balacheff, N., *Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas*. Una empresa Docente. Bogotá, Universidad de los Andes, 2000.

Bustamante, C. & Giraldo, W., *Los procesos de construcción, visualización y razonamiento en el desarrollo del pensamiento geométrico: análisis de un texto escolar*. (Tesis de licenciatura) Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Santiago de Cali, Colombia, 2015.

Brousseau, G., «Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas», en *Recherches en didactique des mathematiques,* Año 7, núm. 2, 1986, pp. 33–115.

De la Torre, E. & Pérez, M., «Paradigmas y espacios de trabajo geométricos en los libros de texto de la ESO», en G., Luengo, B., Gómez, M., Camacho & Blanco, L. (Eds.) *Investigación en educación matemática XII, actas del simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. B*adajoz: Sociedad española de Investigación Matemática, 2008. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search

Duval, R., Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie: développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactique et de sciences cognitives,* núm. 10, 2005, pp. 5-53.

Gómez-Chacón, I., «Visualización y razonamiento. Creando imágenes para comprender las matemáticas», en *Atas do XXV Seminário de Investigacao em Educacao Matemática,* Braga, APM, 2014, pp. 5-28.

Henríquez, C., *El trabajo geométrico de profesores en el tránsito de la geometría sintética a la analítica en el nivel secundario* (Tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 2014.

Henríquez, C. & Montoya, E., «El trabajo matemático de profesores en el tránsito de la

geometría sintética a la analítica en el liceo», en *Bolema-Boletim de Educação Matemática*, Año *30*, núm. 54, 2016, pp. 45-66.

Henríquez, C., Menares, R., Montoya, E. & Verdugo, P., *Construcción de un espacio de trabajo matemático en la formación de profesores.* Proyecto ECOS, 2018. Retomado de http://villarrica.uc.cl/files/matematica/talleres/T%2011.pdf

Houdement, C. & Kuzniak, A., Un exemple de cadre conceptuel pour de l"enseignement de la géométrie en formation des maîtres. *Educational Studies in Mathematics*, núm. 40, 1999, pp. 283-312.

Houdement C. & Kuzniak, A., Formation des maîtres et paradigmes géométriques. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Año* 20, núm. 1, 2000, pp. 89-116.

Houdement, C. & Kuzniak, A., Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de didactique et de sciences cognitives, núm.* 11, 2006, pp. 175-193. Recuperado de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00858709/

Kuzniak, A., *Diversité des mathématiques enseignées « ici et ailleurs »: l'exemple de la géométrie,* en Copirelem (Ed), *Enseigner les mathématiques en France, en Europe et ailleurs*, Strasbourg, IREM de Strasbourg, 2005, pp. 47-56.

Kuzniak, A., Paradigmes et espaces de travail géométriques. Éléments d'un cadre théorique pour l'enseignement et la formation des enseignants en géométrie. *Canadian Journal of Science and Mathematics Education*, Año 6, núm. 2, 2006, pp. 167-187.

Kuzniak, A., L'espace de travail mathématique et ses génèses. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, volume 16, 2011, pp. 9–24.

Kuzniak, A., *Paradigmas geométricos y espacios de trabajo geométrico. Espacios de trabajo matemático,* [Conferencia] Valparaíso, Chile, 2013.

Kuzniak, A., & Richard, P., Espacios de trabajo matemático. Puntos de vista y perspectivas», en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa,* Año 17, núm. 4-1, 2014, pp. 5-39. Recuperado de http://dx.doi.org/10.12802/relime.13.1741a

Kuzniak A., Montoya E. & Vivier L., «El espacio de trabajo matemático y su génesis», en *Cuadernos de Investigación y Formación de Educación Matemática,* Costa Rica, Año 11, núm. 15, 2016, pp. 237-251,.

Montoya, E., *Etude de la transformation des connaissances géométriques dans la formation universitaire des professeurs de lycée de mathématiques au Chili (*Tesis doctoral) Université Denis Diderot, París, 2010.

Montoya, E., El proceso de prueba en el espacio de trabajo geométrico: profesores en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, Año 32, núm. 3, 2014, pp. 225-245.

Montoya, E., «Los paradigmas geométricos en la formación inicial de profesores de Matemática», en *Memorias de la XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemá-*

tica, 2014. Recuperado de https://ciaem-redumate.org/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2199/918

Montoya, E., Henríquez, C., Menares, R. & Barra, M., *El espacio de trabajo matemático: una herramienta de análisis*, Facultad de Ciencias Instituto de Matemáticas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Proyecto de investigación del FONDECYT, Chile, 2016.

Montoya, E., Mena J. & Mena, A., Estabilidad epistemológica del profesor debutante y espacio de trabajo matemático», en *Bolema, Río Claro,* Año 30, núm. 54, pp. 188-203.

Montoya, E., Mena-Lorca, A & Mena-Lorca, J., Circulaciones y génesis en el espacio de trabajo matemático. *En Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, Año 17 núm. 4-I, 2014, pp. 181-197.

Nikolantonaski, K. & Vivier, L., El ETM de futuros profesores de primaria en un trabajo sobre los números naturales en cualquier base», en *Revista Bolema, Río Claro*, Año 30, núm. 54, 2016, pp. 23-44.

Paredes, C. y Riveros, E., *Estudio del espacio de trabajo geométrico idóneo relativo al objeto triángulo en los textos escolares, edición especial para el ministerio de educación, en los niveles de primero y segundo básico en chile* (Tesis de Licenciatura), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 2018.

LA METAFICCIÓN.
VOCES NARRATIVAS EN LA ENUNCIACIÓN

Roberto Saldívar

INTRODUCCIÓN

En el amplio panorama de la enseñanza literaria es necesario que los estudiantes se enfrenten a textos de calidad que les permitan formarse como practicantes de la lectura y la escritura en medida y desarrollo de condiciones didácticas que transpolen hacia el escenario escolar una representación social de esas prácticas, ya que, como lo menciona Lerner (2001) formarse como lector implica,

> hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos, planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo (p. 32).

Para ello es necesario que se ofrezca a los estudiantes textos literarios donde tengan que vislumbrar los códigos narrativos y textuales que operan en el mismo. Esto es, obras literarias que apuestan a desentrañar las convicciones que tiene el lector receptivo al desequilibrar su despreocupada y pasiva respuesta ante un texto común. Se trata de textos metaficcionales, obras literarias que por sus características irrumpen la fragmentación de los caracteres narrativos canónicos y que exigen del lector una mayor pericia en su encuentro.

En este artículo se presenta un análisis de los relatos elaborados por estudiantes de una escuela Telesecundaria rural del estado de Zacatecas México.[1] Después de varias sesiones de lectura en contexto didáctico, se dio a los alumnos la con-

1 En su origen, las escuelas telesecundarias en México tenían el propósito de centrar sus procesos utilizando la televisión mediante transmisiones ex profeso, aunque con el tiempo la mayoría de los profesores fue dejando de utilizarla.

signa de renarrar un texto ficcional (Medea), haciendo énfasis en las posibilidades de los chicos de utilizar variantes metaficcionales en el plano de la enunciación, buscando con ello transformaciones en su proceso como lectores.

METAFICCIÓN

En la literatura posmoderna,[2] en sus diversos intentos de reconfigurar elementos preestablecidos aparecen experimentos que intentan revelar a los ojos del lector las fantasías artificiales que, de manera tradicional, los cánones de escritura han instaurado. Y es a través de los recursos metaficcionales que los escritores discuten las convenciones sobre la manera de narrar o contar una historia dentro de sí mismas, evidenciando el espejismo que construyen. Es entonces, este tipo de conciencia proyectada hacia el lector a lo que se puede llamar metaficción.

Existe un juego que supone como habilidad los acercamientos entre el texto, el lector y/o autor, que se revierten sobre sí mismos cuestionándose cómo es que los textos hablan y explicitan su construcción. Así, la metaficción se vuelve un ejercicio de duda permanente, el texto o la obra metaficcional se suele adelantar al lector-espectador para empezar a deconstruirse, a cuestionarse a sí misma y sobre todo, a invitar al lector a volverse cómplice de la escritura (Zavala, 2005, p.17).

En estas experiencias de escritura y lectura se vulneran las tradiciones narrativas revelando que éstas parten de la construcción de convenciones formales y que gracias a la metaficción se sitúa al lector en una visión alejada que impide caer en dichos convencionalismos y no pierda o se aleje de su representación artificial al lector del texto.

Es necesario posicionar al usuario del texto ante el camino que permita diferenciar la literatura y la realidad. Refiriéndose al caso de la literatura infantil y juvenil, es común que la tendencia hacia el conservadurismo narrativo prevalezca en la acción de terrenos conocidos, puesto que, ante las pocas oportunidades de tratar con textos metaficcionales, los lectores optan por ejes temáticos populares que forman parte de la cultura de lo que debe transmitirse a los nuevos lectores, narraciones simples, felices que muestran una realidad sencilla, sin objeciones.

2 La posmodernidad surge en el período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, siendo su máxime el intento de superar el proyecto posmodernista, proyecto que fracasó en su intento de renovar de forma radical las formas del arte establecida hasta aquel momento, es decir las formas tradicionales o normales. En cuando al posmodernismo literario, aún sigue siendo una disciplina difícilmente definible, es al mismo tiempo una negación del paradigma modernista. Decimos esto puesto que mientras que reniega de las ideas implícitas en la literatura modernista, no tiene reparos en continuar con la experimentación en cuanto a estructura narrativa iniciada por los escritores modernistas (Waugh, 1984).

Es un estilo de escritura que de forma reflexiva o autoconsciente recuerda al lector que está ante una obra de ficción, y juega a problematizar la relación entre ésta y la realidad puesto que plantea cuestionamientos sobre su existencia, sabe cuál es su naturaleza como objeto y es autoreferente. Hutcheon (1991) comenta que si bien el texto metaficcional es autoreflexivo, consiente de sí mismo y autoreferente, corresponde al lector la parte más activa al reflexionar sobre el proceso lector y sobre el proceso creativo de la ficción.

El ejercicio de la incógnita permanente es inherente a la metaficción puesto que el texto se adelanta al sujeto para deconstruirse y cuestionarse sobre sí mismo. A partir de la metaficción en la literatura se develan sus construcciones convencionales y se muestra una mirada abierta donde se descorren las perspectivas formales literarias.

Estas construcciones convencionales generalmente limitan las acciones del lector delante de un texto, puesto que la interrelación que se pueda dar entre el texto y el proceso de lectura se ve «confiada» o se espera de ella lo que claramente comunica el mensaje. Sin embargo, aunque el mensaje sea claro, es la construcción personal que cada lector hará, lo que le dará sentido.

Los textos de metaficción son obras que desarrollan en el lector a partir de las experiencias que proponen, retos que implican dar un significado que no pierda de vista ese carácter convencional y artificial. Textos que rara vez se aplican en la escuela con un propósito claro.

> El lector de metaficción corre el peligro de perder la seguridad en sus convicciones acerca del mundo y acerca de la literatura. También corre el riesgo de modificar sus estrategias de lectura y de interpretación del mundo. Pero el mayor riesgo al leer estos textos es tal vez su poder para hacer dudar acerca de las fronteras entre lo que llamamos realidad y las convenciones que utilizamos para representarla (Zavala, 2004, p. 54).

La escritura metaficcional parece ser una escritura sin un objeto específico, lo cual significa que cada texto metaficcional construye su propio contexto de interpretación. Esto equivale a afirmar que cada texto metaficcional construye su propia propuesta acerca de las posibilidades y los límites del lenguaje y, muy especialmente, acerca de lo que significa el acto de escribir y el acto de leer textos literarios. Lo que está en juego en la escritura metaficcional son las posibilidades y los límites de las estrategias de representación de la realidad por medio de las convenciones del lenguaje cotidiano y de los géneros literarios.

En la lectura de la metaficción podemos reconocer las convenciones que hacen que un mundo (en este caso ficcional) sea coherente, y a la vez podemos relativizar y tomar distancia frente a este mundo, observando sus posibilidades y contradicciones internas, sus fisuras y su tal vez demasiada perfección formal. Al tomar esta distancia, adoptamos una posición paradójica, a la vez dentro y fuera del mundo ficcional propuesto por el narrador.

Por todo lo anterior, aunque la lectura de textos metaficcionales, más aún que la lectura de otras formas de literatura, podría parecer en primera instancia una actividad demasiado distante de las preocupaciones contingentes de la vida cotidiana, incide en ella precisamente en el contexto en el que inevitablemente establecemos, confirmamos o redefinimos diversos compromisos éticos y estéticos, en un constante ejercicio de lectura y relectura de nuestro universo individual y colectivo. Y es precisamente ahí, en su capacidad para jugar con diversas convenciones literarias y culturales, donde radica gran parte del riesgo y también del goce de leer la escritura metaficcional.

METAFICCIÓN Y EDUCACIÓN LITERARIA. INVESTIGACIONES SOBRE TEXTOS METAFICCIONALES

Las orientaciones sobre la investigación determinaron aproximarse al estado del conocimiento sobre la metaficción en la educación literaria. Investigadores con formaciones y referentes teóricos diversos señalan la importancia de trabajar con textos metaficcionales como parte fundamental de la educación literaria. En el grupo de didáctica de la lengua Colomer (2005) menciona que:

> La investigación demuestra que el uso de ese saber metaliterario está prácticamente ausente de las conversaciones espontáneas sobre libros. Los lectores continúan moviéndose en las reflexiones más intuitivas y poco verbalizadas del «me gusta», la proyección personal o la atribución de valor a la «veracidad» de la ficción. Investigar cómo se construyen y asimilan los conceptos metaficcionales es, pues, algo fundamental para repensar la enseñanza de la literatura y obtener unos resultados más satisfactorios respecto de la capacidad de cualquier ciudadano para hablar sobre sus lecturas de manera más reflexiva y de forma comunicable. (p. 45)

Colomer (2005) hace énfasis en que este tipo de investigación debe ser indispensable para observar cómo hablan los niños, esto permite acceder «materialmente» a un cierto nivel de su pensamiento interno en la comprensión, a las maneras que

experimenta sobre el nivel de interpretación de las obras al que los niños pueden llegar y permite experimentar sobre las mejores maneras de organizar su progreso.

Desde la comunidad de estudios lingüísticos y didácticos, Blake (2015, p. 2) comenta que es necesaria la lectura de libros metaficcionales para redimensionar las variabilidades que en todos los casos posibilita el ingreso del niño a lo literario y a sus complejidades, las cuales exigen una necesaria mediación en prácticas de formación de lectores de literatura para niños. La autora aborda el acto de leer literariamente estos textos hacia la interpretación del mundo formado por la palabra y la imagen. La edificación de sentidos propios y sociales, el reconocimiento de la realidad a través de la ficción y su percepción del mundo a través de todas las formas del lenguaje y contenidos en la literatura. Para Silva-Diaz (2005):

> Los textos metaficcionales juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario. Por ejemplo, en la metaficción se puede jugar con la figura del narrador-autor, uno de los pilares que sostiene la organización del mundo de la ficción dentro de la narrativa canónica. Una de las maneras de hacerlo es introducir el comentario del narrador sobre la obra. En las obras abiertamente metaficcionales este comentario no se refiere al contenido de la historia, como suele pasar con el narrador comentarista de la narrativa realista, sino a su construcción (p. 45)

Esta autora argumenta que toda literatura coloca al lector en una posición más o menos activa, en la que se espera su participación para la búsqueda de sentido y que cada lector, a partir de su experiencia lo construye en la medida en que lo interpreta. Recala sobre la acción que hace la metaficción al colocar al lector en ese campo ficcional que se muestra e interpreta para devolver al usuario un reflejo de sus expectativas de verosimilitud y coherencia. Bajour (2003) señala que los textos metaficcionales

> incluyen un desafío para el lector movilizado hacia nuevas formas de lectura que no se contentan con lo argumental y desvían la atención hacia su construcción formal, hacia el juego estético de los diversos lenguajes implicados. Desafío para los escritores e ilustradores de la literatura destinada a los chicos dispuestos a no poner límites a su búsqueda artística (p. 34)

Expone que, en el caso del libro álbum[3], es necesario recalcar su estrecha relación entre texto e imagen, donde la narración vincula lo dicho en palabras con las imágenes que la acompañan, la complementación de ambos en la historia que se cuenta. El libro en sí es un objeto artístico que de manera elaborada presenta al lector una conjugación estética entre los elementos que lo conforman y así contar de otra forma una historia que permita al sujeto interactuar con ella.

Siro (2015), fundamentada en las investigaciones de Emilia Ferreiro, expone que los textos metaficcionales en el libro álbum

> delegan en la imagen la descripción de los personajes, los escenarios y/o acciones de los personajes, desdoblan el hilo argumental incluyendo una historia dentro de otra, vulneran la linealidad del discurso de ficción articulando lo textual y lo visual, plantean juegos de ambigüedad entre planos de la ficción, incluyen alusiones culturales pertenecientes al imaginario colectivo y alusiones artísticas como iniciación a la intertextualidad y ponen las reglas de construcción de la ficción al descubierto como iniciación al juego metaficcional (p. 56).

Además, sostiene que los textos metaficcionales abordan su propia construcción narrativa o lingüística donde se quebrantan las narraciones canónicas y las convenciones muestran sus mecanismos para ser abordados y asaltados. La escritura presenta al lector de manera consiente y sistemática su condición de objeto y lo convoca a plantearse preguntas sobre la frontera de lo real y lo imaginario.

La autora propone un análisis de los relatos o reescrituras de cuentos tradicionales que realizan los estudiantes a partir de sus posibilidades discursivas y del desarrollo que conlleva la resolución de los problemas discursivos específicos ante el texto canónico. Desde esta perspectiva teórica se pueden prever situaciones didácticas que impliquen el acercamiento de los textos metaficcionales a los chicos en interacción con el discurso narrativo. Para ello, menciona Siro (2001), es indispensable,

> Ser parte de una comunidad de lectores, comprender las particularidades de un género, resignificar esas particularidades en el marco de la obra de un autor […] cuya

3 El libro álbum es «esencialmente una forma artística abierta y fluida a la que se incorporan los signos y códigos léxicos y visuales en una interacción incesante entre palabra, imageny lector.» (Trifonas, 1998, p. 10) El álbum ha incorporado y combinado diferentes géneros literarios, pues su condición «omnívora» lo ha llevado a asimilar aspectos temáticos y narrativos […] existen álbumes que combinan lo policial con el cuento de hadas, o el relato familiar con el de aventuras en una misma narración, mostrando una libertad para amoldarse a muchos géneros o a diversas maneras de representar la realidad (Silva-Diaz, 2005, p. 37).

> enseñanza implica diversas previsiones por parte del mediador. Se necesita tiempo de frecuentación de las obras y variados y sistemáticos espacios de intercambio con otros lectores para que tales prácticas culturales se hagan efectivas (p. 48).

Lo que se hace posible al planear condiciones que faciliten la formación de lectores en el contexto escolar, esto es, generar un trabajo didáctico que favorezca el regreso a las obras para profundizar y reflexionar sobre ellas. [4]

Por otra parte, la investigación sobre el concepto llevó a replantear qué es lo que se sabe de la metaficción y qué hay de esto en la educación literaria. Orejas (2003, p. 45) plantea que existen diversos estudios que se han hecho sobre metaficción en un panorama amplio sobre la génesis y construcción del término a partir de dos corrientes teóricas: la escuela anglosajona y la escuela o teoría continental europea. Torres (2011) indica que es necesario desvincular los conceptos de metaficción y posmodernidad tanto en su modelo estructural como histórico, puesto que en las escuelas de pensamiento anglosajonas, se entremezclan erróneamente características de ambos.

> […] en este sentido, los rasgos de lo que consideramos metaficción no corresponden con las características que se le han atribuido tanto al texto posmoderno como a la imprecisa época posmoderna. Es entonces que la posmodernidad sí circunscribe la metaficción, más esta, no es su único elemento característico y tampoco es exclusivo de esta época (p. 4).

Zavala (2005) a través de sus investigaciones, contribuye a crear dicho modelo que servirá para caracterizar la construcción textual en el uso de las variaciones metaficcionales. El autor comenta que los estudios sobre metaficción proponen modelos taxonómicos, a pesar de que originalmente forman parte de una tradición de reflexión acerca de la naturaleza de la ficción y del lenguaje en general.[5] Sin embargo, las taxonomías existentes tienen varias limitaciones que incluyen la totalidad de una película o una novela en una sola categoría y, por tanto, no con-

4 Como lo mencionan Lerner (1996), Castedo (1995), Kaufman (2010) Molinari (1999) y Lotito (1996), el propósito principal es formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita lo que implica que los niños construyan aprendizajes que estén insertados en participaciones sociales, en las reflexiones críticas, en el conocimiento y defensa de sus derechos. Las aportaciones que se generen en la investigación de la didáctica de la lectura y la escritura ayudarán al docente a comprender el laberinto que implican las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los niños, madurando un conocimiento e intervenciones que fundamenten sus acciones acertadamente.

5 Para mostrar este hecho es suficiente revisar los estudios de Linda Hutcheon, Jean Ricardou, Lucien Dällenbach, Gérard Genette, Sarah Lauzen, Jaime Rodríguez y Robert Stam, entre otros.

sideran los múltiples mecanismos metaficcionales que están presentes de manera simultánea. Las categorías propuestas en ellas no son muy útiles al enfrentarse al análisis de películas o textos narrativos específicos, lo cual permitiría distinguir lo que les da su especificidad particular y, por otra parte, no incluyen las formas de metaficción producidas fuera de Europa y los Estados Unidos.

Estas taxonomías no consideran la génesis y desarrollo de las distintas variaciones metaficcionales en la textualización. Proponen una meta-taxonomía, en la medida en que puede ser utilizada para agrupar las categorías propuestas por las taxonomías ya existentes.

Por la misma riqueza de las variaciones metaficcionales, los estudios desde la metaficción presentan limitantes que impiden proponer modelos de análisis, en su lugar se han propuesto modelos de carácter taxonómico. Estos modelos aparentemente son muy útiles en términos generales, pues permiten reconocer los diversos tipos de textos metaficcionales. Sin embargo, es necesario contar con modelos de carácter más preciso, en los que se señale la existencia de diversas variaciones metaficcionales. La utilidad que podría tener estos modelos resulta evidente al observar que en un mismo texto coexisten diversos mecanismos metaficcionales. El modelo de Zavala (2005) propone tres clases de variaciones metaficcionales:

Metaficción metonímica

Esta variación se apoya en los mecanismos de autotextualidad, es decir, de la iteración de fragmentos en el interior de la narración, lo que produce un mecanismo de enmarcación (framing), donde un fragmento de la narración permite explicar la totalidad en función de su relación con otros fragmentos del relato, las variaciones metonímicas pueden ser:

- Iteración circular (Final como Inicio). Esta es la narrativa que se narra a sí misma (self-begetting narrative).
- Iteración diferida (Reciclaje de Nudos). Esta narración está construida como una constante repetición diferida de acontecimientos, donde cada repetición crea una diferencia, pues emplaza a un contexto distinto.
- Iteración con variantes (Re-Enmarcación). Aquí el enmarcamiento es repetitivo (reframing) a partir de un modelo inicial.
- Iteración narrativa (Narrador Explíc*ito).* En este caso existe un narrador de naturaleza externa a la diégesis. Se trata de un observador de la acción, que conoce el final del relato epifánico y cuya función consiste en establecer una especie de

suspenso y un ritmo regular al relato, de tal manera que el espectador puede tomar cierta distancia antes de la revelación conclusiva.

Metaficción metafórica

La lógica de la selección y de la sustitución es, en esencia, la lógica de la intertextualidad. Por esta razón se puede afirmar que toda forma de metaficción puede formar parte de una estrategia intertextual. En lugar de enmarcación, los mecanismos de selección y sustitución se apoyan en la lógica de las epifanías, es decir, de la revelación de alguna verdad narrativa frente a la cual el lector o espectador se encuentra inerme, a disposición de la instancia narrativa. Los mecanismos metaficcionales de naturaleza metafórica son:

- Condiciones Detrás de la Cámara (Distanciamiento Brechtiano). Este es el mecanismo retórico más característico de la narrativa moderna. Lo que aquí está en juego es una ruptura de las reglas de verosimilitud.
- Historia Detrás del Personaje (Epifanía del Rol). En este caso el actor sale de su personaje y se dirige directamente al espectador, interpelándolo precisamente en su calidad de espectador.
- Autor Detrás del Narrador (Narrador Último). El director o el autor del texto narrativo se presenta en algún momento detrás de la cámara, rompiendo la frontera de la cuarta pared.
- Ficción Detrás de la Realidad (Metalepsis). La metalepsis es la yuxtaposición del plano ficcional y el plano referencial, como otro mecanismo de disolución de fronteras ficcionales.

PUESTA EN ABISMO (MISE EN ABYME)

Un mecanismo de reflexividad que permite yuxtaponer las variaciones metafóricas y metonímicas consiste en la narración que tiene como objeto último su propia existencia. La puesta en abismo convierte en tema lo que en el resto de la narrativa es un conjunto de convenciones de representación. En esta variación metaficcional se combinan diversos mecanismos metafóricos y metonímicos que hacen posible la visión funcional de uno o varios relatos dentro de la misma narración, ensamblados de tal manera que cada uno de ellos hace posible al otro.

A partir de esta categorización, los relatos elaborados por los alumnos permiten considerar la pertinencia de una nueva mirada de los relatos en función de las posibilidades que tienen para utilizar variantes metaficcionales en el plano de

la enunciación, en este caso se analizó el uso y la construcción de las variaciones metaficcionales. Los textos ofrecidos provocan modificaciones en su desarrollo como lectores.

LA METAFICCIÓN Y SUS PRIMERAS VOCES NARRATIVAS EN MEDEA

Después de considerar necesaria la teorización de la metaficción y ofrecer una visualización de lo que se ha desarrollado en diversas comunidades de investigación para planificar el trabajo didáctico, a continuación se problematizan los relatos elaborados por los alumnos sobre la base de las consignas en la tarea requerida y se considera la pertinencia de una nueva mirada de los relatos en función de las posibilidades de los estudiantes al utilizar variantes metaficcionales en el plano de la enunciación.

Relatos y datos fueron recogidos en el contexto de trabajo cotidiano de un aula de telesecundaria unitaria[6] del estado de Zacatecas, la consigna era renarrar la historia de «Medea» ante la visión de un personaje que forma parte del mismo mito griego, situación que corresponde con la etapa de un trabajo exploratorio que permitió realizar un primer acercamiento al objeto de estudio, con el propósito de develar las estrategias metaficcionales que utilizan los alumnos.

Los alumnos que participaron en la investigación cursan el primero, segundo y tercer año de secundaria, sus edades oscilan entre los doce y quince años. Son chicos provenientes de familias de clase media baja originarios del lugar que aspiran, en su mayoría, sólo a terminar su educación básica. Los acercamientos que han tenido con la literatura han sido escasos, en la comunidad no existe biblioteca pública, tampoco en la escuela primaria donde cursaron su educación. Los libros que circulan entre sus familias por lo general son los textos escolares y religiosos, pocos son aquellos que incluyen entre su acervo diccionarios, enciclopedias o libros de cultura general.

En el marco de trabajo didáctico, los alumnos realizaron la rescritura de la historia del mito griego «Medea» desde la visión de un personaje que forma parte del mismo mito. El análisis se basó en la propuesta de Siro (2006), donde se considera indispensable un análisis del relato canónico con el texto renarrado con base en los parámetros caracterizados, en este caso los de la metaficción (estrategias metonímicas, metafóricas y puesta en abismo) y la teoría de la enunciación. Resulta evidente la forma como se vinculan mutuamente estos parámetros en los relatos de los alum-

6 Una escuela telesecundaria «unitaria» se caracteriza porque un solo profesor atiende a los tres grados de la educación secundaria e imparte todas las asignaturas. Este tipo de escuelas, como ocurre en este caso, por lo general se ubican en pequeñas comunidades rurales.

nos que enfrentan desafíos discursivos específicos: por un lado, la adecuación a los rasgos característicos de la historia canónica de referencia (Medea de Eurípides) y por otro lado, las condiciones didácticas que desarrollan la investigación.[7]

Lo que se hace a continuación es problematizar los relatos elaborados por los alumnos sobre la base de las consignas de la tarea requerida y considerar la pertinencia de una nueva mirada de los relatos en función de las posibilidades de los chicos para utilizar variantes metaficcionales en el plano de la enunciación.

EL DISCURSO DEL NARRADOR CON ITERACIÓN NARRATIVA

La razón de haber seleccionado el relato de Jasón es que en la versión de este alumno se pone en evidencia el trabajo de modalización de la voz intentado articular el discurso del narrador en el texto canónico con la voz ulterior de Jasón con iteración narrativa. En la reescritura «Jasón y su historia», la manera de plantear explícitamente la temporalidad, el espacio de la enunciación y las estrategias metaficcionales, son particularmente interesantes. A continuación se presenta el texto de Jasón renarrado acompañado de la versión de Medea de Eurípides.

Texto Canónico: «Medea» de Eurípides

Presentación

¡Ah!, si la nave Argo no hubiera atravesado en vuelo las sombrías Simplégades, hacia la tierra de los colcos, ni en los valles del Pelión hubiera caído nunca el pino cortado, para dotar de remos las manos de los varones excelentes que el vellocino de oro para Pelias fueron a buscar.

Texto renarrado: «Jasón y su historia»

Presentación

Mi nombre es Jasón, yo soy guerrero, me mandaron matar a un dragón para encontrar el vellocino de oro.

Pero para eso me ayudó la hija del rey Eetes llamada Medea, ella me dio una poción porque ella era hechicera, a cambio de que le jurara amor eterno.

Medea traicionó a su padre y a su hermano, Absirto el hermano de Medea intentó detenerme cuando yo había robado el vellocino de oro y tuve que matarlo.

7 La propuesta didáctica se fundamentó en las investigaciones realizadas por Castedo *et al.* (2009), sobre el desarrollo de sesiones intensivas de lectura, donde se ofrecieron tres distintas versiones del relato de Medea (Eurípides, Apolonio de Rodas y Ovidio). En las voces de los autores, se trata de una práctica que tiene el propósito de promocionar la lectura, haciendo eje en un personaje. Finalmente, se retoma la historia de Medea en voz de uno de sus personajes para reescribirla.

Episodio 1: En el texto canónico, la nodriza plantea lo sucedido al espectador, esto es, las circunstancias que llevaron a Medea a Corinto. En la versión renarrada, Jasón explica esas mismas circunstancias.

Pues mi señora Medea no habría navegado hasta los muros del país de Yolco, herida en el corazón por el amor a Jasón, ni, luego de persuadir a las hijas de Pelias de matar a su padre, habitaría esta tierra corintia con su esposo y sus hijos, agradando en verdad a los ciudadanos a cuya tierra había llegado exiliada, coincidente en todo con Jasón.

Yo y Medea escapamos del Reino de la Cólquide porque descubrieron que yo robé el vellocino, el rey Eetes juró que si me encontraba me iba a matar junto con su hija. Huimos al reino de Corinto, este reino es donde yo quiero gobernar, después tuvimos dos hijos, pasó el tiempo y conocí a Glauce la hija del rey Creonte.

Episodio 2: La huida a Corinto y el nacimiento de los dos hijos.

Pues luego de haber traicionado a sus propios hijos y a mi señora, Jasón se tiende en regio lecho tras haber desposado a la hija de Creonte, que reina sobre esta tierra. Y la infeliz Medea, deshonrada, proclama a gritos los juramentos, invoca la diestra, suprema garantía, y pone a los dioses por testigos de qué recompensa, a cambio, recibe de Jasón.

Poco a poco me fui enamorando de Glauce pero por Medea ya no sentía nada por ella. Decidí ir con el rey Creonte a pedirle la mano de su hija Glauce ya que nos amábamos mucho. El rey no quería aceptar porque estoy casado con Medea pero le expliqué que ya no sentía nada por ella y el rey aceptó que me casara con su hija y también me aceptó a mis hijos.

Episodio 3: La traición de Jasón

Yace sin alimento, abandonando su cuerpo a los dolores, consumiéndose todo el tiempo entre lágrimas desde que se enteró de que ha sufrido injusticia de parte de su marido, y no alza la mirada ni aparta del suelo su rostro. Como una roca o una marina ola, así escucha a los seres queridos cuando intentan calmarla. Si alguna vez vuelve su blanquísimo cuello, llora para sí a su padre querido, su tierra y su casa, a los que traicionó al marcharse con un hombre que ahora la ha deshonrado. Ha aprendido de su infortunio, la desdichada, lo que significa

no abandonar la tierra patria. Odia a sus hijos y no se alegra al verlos. Temo que planee algo inesperado, pues violento es su ánimo, y no tolerará ser maltratada. Yo la conozco, y tengo miedo de que se hunda un afilado cuchillo en el hígado, luego de entrar silenciosamente en la habitación donde está tendido su lecho, o que mate al rey y al que se ha desposado.

Episodio 3: La nodriza analiza la situación y anticipa bajo la suspicacia una tragedia gestándose.

CREONTE - A ti, Medea, la de mirada sombría y ánimo airado contra tu marido, te anuncio que debes salir de esta tierra, desterrada, llevando contigo a tus dos hijos, y no te demores. Que yo soy el juez de esta sentencia, y no regresaré al palacio antes de que te haya expulsado de los límites de esta tierra.

MEDEA - ¡Ay, ay! Mísera de mí, destruida, estoy perdida. Pues mis enemigos despliegan ya todas las velas, y no es posible desembarcar fácilmente de mi ruina. Pero igualmente te haré una pregunta, a pesar de las desgracias que padezco: ¿por qué me expulsas de esta tierra, Creonte?

CREONTE -Temo que tú –no es necesario ocultar los motivos – hagas a mi hija algún mal irreparable. Y muchas son las razones para este temor: eres sabia y experta en muchas formas de dañar, pero te duele estar privada del lecho de tu marido.

Episodio 4: Creonte expulsa a Medea de Corinto por miedo a las represalias que pueda tomar en contra de su hija.

Le pediré que mis hijos se queden, no para abandonarlos en tierra hostil, [y que mis hijos sean ultrajados por mis enemigos,] sino para matar con

Cuando mandé que fueran por ellos, Medea se dio cuenta que yo la había traicionado con Glauce y mandó a mis hijos con re-

ardides a la hija del rey. De hecho, los enviaré con regalos en sus manos, [para que se los lleven a la novia, y ella no los destierre de este país:] un fino peplo y una diadema de oro.
Cuando ella tome las prendas y las vista sobre el cuerpo, perecerá horriblemente, y también todo aquel que toque a la joven.
Con tales venenos untaré los regalos. Aquí, sin embargo, pongo fin a este discurso y lloro por lo que deberé realizar después: matar a mis hijos. Nadie me los arrebatará. Después de aniquilar toda la casa de Jasón, saldré de esta tierra, escapando del crimen de mis queridísimos hijos, luego de atreverme a la acción más impía.

galos envenenados los cuales hicieron que Glauce y el rey fallecieran.

Cierre: La muerte de los hijos de Medea y Jasón.

¡Oh ser abominable, oh la mujer más aborrecible para los dioses y para mí y para todo el género humano! Tú que al lanzar el puñal contra tus hijos te atreviste, aunque los habías parido, y a mí, privándome de hijos, me aniquilaste.

Y tras perpetrarlo, ¿ves el sol y la tierra, a pesar de haberte atrevido a la acción más impía?

Medea fue por mis hijos al reino para huir de mí, yo intenté alcanzarlos en el bosque, no sabía qué hacer, si huir o quedarme, estaba muy desesperado.
Medea con el corazón en pedazos fue capaz de matar a mis hijos. Ella se arrepintió pero ya era demasiado tarde.

Yo no sé si hizo lo correcto porque la abandoné y la dejé sola, le reclamé cuando vi lo que había hecho, pero era muy tarde.

En la renarración, el autor (Jasón) se ubica como sujeto de la enunciación en una temporalidad distante al desarrollo de los hechos, hablando de un pasado del cual fue testigo y ahora sólo da testimonio, al tratarse de una narración en primera persona, el lector podría anticipar que se trata del sobreviviente de esa historia.

El alumno enfrenta el desafío de mantener el relato completo de una historia, en la cual no estuvo presente en todas las situaciones, desde un punto de vista ulterior para una reconstrucción completa de los hechos. Para esto recurre a la iteración narrativa que le permite ser el narrador de toda la historia y a la vez parte de la misma.

> Mi nombre es Jasón, yo soy guerrero, me mandaron matar a un dragón para encontrar el vellocino de oro.

Es evidente que la influencia de la lectura de la versión de Eurípides deja en el alumno decisiones que como escritor le ayudarán a renarrar el mito, augurios fatales que enmarcan la historia de desde un principio.

> Ha aprendido de su infortunio, la desdichada, lo que significa no abandonar la tierra patria. Odia a sus hijos y no se alegra al verlos. Temo que planee algo inesperado, pues violento es su ánimo, y no tolerará ser maltratada. Yo la conozco, y tengo miedo de que se hunda un afilado cuchillo en el hígado, luego de entrar silenciosamente en la habitación donde está tendido su lecho, o que mate al rey y al que se ha desposado.

Bajo esta variación metaficcional, el narrador plantea su relato con una serie de rasgos que desde el principio muestran su carácter y que a la vez anuncian la tragedia, pues ante la postura cómoda o de ignorancia que pudiese tomar Jasón, este advierte traiciones y muerte a cambio de obtener lo que desea, el vellocino:

> Medea traicionó a su padre y a su hermano, Absirto el hermano de Medea intentó detenerme cuando yo había robado el vellocino de oro y tuve que matarlo.

En el plano de la enunciación, el escritor decide plantear el acto narrativo como *ulterior* a los acontecimientos descritos, es la historia contada después de los hechos a los ojos de Jasón. Es la ficcionalización en la intertextualidad que el alumno otorga al personaje en situaciones que no son descritas en la versión canónica de Medea de Eurípedes.

> Poco a poco me fui enamorando de Glauce pero por Medea ya no sentía nada por ella.

La renarración de la historia desde una posición temporal ulterior permite adoptar un ángulo amplio de visión que parece no ofrecer demasiadas dificultades al narrador. Nótese que el alumno no utiliza una *puesta en abismo* que pudo ayudar a su proceso narrativo a imbricar dentro de una narración otra similar o de misma temática para complementar las acciones de sus personajes. Tal como es el caso de

la Odisea de Homero, Medea de Eurípedes no presenta esta estrategia metaficcional en su estructura, es la nodriza quien comienza a dar cuenta de los hechos y a contextualizar el presente.

> Pues mi señora Medea no habría navegado hasta los muros del país de Yolco, herida en el corazón por el amor a Jasón, ni, luego de persuadir a las hijas de Pelias de matar a su padre, habitaría esta tierra corintia con su esposo y sus hijos.

Esta situación fue común en las renarraciones realizadas por los alumnos, la influencia narrativa del texto canónico delimitó las acciones que los chicos como escritores tomaron al momento de escribir.

> Huimos al reino de Corinto, este reino es donde yo quiero gobernar, después tuvimos dos hijos, pasó el tiempo y conocí a Glauce la hija del rey Creonte.

El alumno se enfrenta con la complicación de dar cuenta de lo que ha sucedido al lector, lo cual resuelve con la enunciación de un suceso lineal, tal como lo hace Eurípides en voz de la nodriza.

Es de notarse que en el espacio de la enunciación Jasón es un sobreviviente, narrador de ésta y otras historias, evitando así, que el alumno omita situaciones de diálogos importantes entre los personajes. Por eso los espacios vacíos en la renarración ante el texto canónico y el uso de la iteración narrativa recurrentemente, donde el personaje no está del todo alejado de la diégesis, cuya ocupación radica en establecer una especie de suspenso y un ritmo regular al relato, de tal manera que el espectador puede tomar cierta distancia antes de la revelación conclusiva puesto que fue parte de ese pasado que ahora cuenta al espectador:

> Versión del alumno: El rey no quería aceptar porque estoy casado con Medea pero le expliqué que ya no sentía nada por ella y el rey aceptó que me casara con su hija y también me aceptó a mis hijos.
>
> Versión canónica: CREONTE – A ti, Medea, la de mirada sombría y ánimo airado contra tu marido, te anuncio que debes salir de esta tierra, desterrada, llevando contigo a tus dos hijos, y no te demores. Que yo soy el juez de esta sentencia, y no regresaré al palacio antes de que te haya expulsado de los límites de esta tierra. MEDEA –¡Ay, ay! Mísera de mí, destruida, estoy perdida. Pues mis enemigos despliegan ya todas las velas, y no es posible desembarcar fácilmente de mi ruina. Pero igualmente

> te haré una pregunta, a pesar de las desgracias que padezco: ¿por qué me expulsas de esta tierra, Creonte?

En un momento del relato, Jasón busca una respuesta del lector que está escuchándole, tomando momentáneamente un rol epifánico sale de su personaje y se dirige directamente al espectador, el alumno lo hace con la intención de exponer los sentimiento de Jasón:

> Yo no sé si hizo lo correcto porque la abandoné y la dejé sola, le reclamé cuando vi lo que había hecho, pero era muy tarde.

Aparecen dos momentos de la temporalidad de la enunciación: el tiempo del relato de la historia y el momento después de la tragedia donde Jasón hace un recuento de lo sucedido. El recurso que el alumno utiliza a Jasón como narrador y como personaje del relato lo centra en una posición ulterior que obliga al escritor a reconstruir los hechos.

Puesto que el alumno renarra desde un relato planteado como una reconstrucción postrera a los hechos acontecidos, la ubicación enunciativa de Jasón cumple la función de un narrador ficcionalizado que se desdobla para afectar las reformulaciones que el alumno toma al momento de la escritura. Evidentemente esta parte del quehacer del escritor afecta a la historia canónica de referencia con los recursos que utiliza, que si bien no son vastos, han permitido acercarse a las primeras voces de la metaficción que ahí aparecen.

En cuanto a las variaciones metaficcionales metonímicas, el chico utiliza la *historia detrás del personaje y el autor detrás del narrador*. Jasón expone ante el lector sus preocupaciones. Esa iteración narrativa le proporciona elementos de carácter temporal y moral que posibilitan las acciones del personaje, desde el cual habla el autor para ser testigo de los hechos y dar un juicio externo, ante lo que vive e interno ante lo que sufre.

Es difícil separar estas variaciones metaficcionales en el texto de este alumno, pues los textos canónicos de Medea que los chicos leyeron[8] en un contexto de trabajo didáctico enriquecen los quehaceres del escritor, permitiendo a los alumnos ser parte de esa cultura escrita, no como saber lingüístico, sino como actantes

8 Los textos sobre el mito de Medea que los alumnos leyeron bajo el desarrollo de un trabajo didáctico fueron: Medea de Eurípides, Jasón y los Argonautas de Apolonio de Rodas y Libro Séptimo de la Metamorfosis de Ovidio.

en las prácticas sociales de lectura y escritura. *El autor detrás del narrador* aparece entonces, como parte de las decisiones que enmarca el escritor ante las apropiaciones que ha hecho el alumno como lector en los textos leídos sobre Medea.

Lerner (2001, p. 33) comenta que es indispensable formular como contenidos de la enseñanza no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor: hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material.

La formulación del objeto de estudio, las variaciones metaficcionales, bajo el sustento de un trabajo didáctico, permitió a los chicos hacer uso de esas diversas interpretaciones de una historia para renarrar la suya, es decir el Distanciamiento Brechtiano.

> Medea con el corazón en pedazos fue capaz de matar a mis hijos. Ella se arrepintió pero ya era demasiado tarde. Yo no sé si hizo lo correcto porque la abandoné y la dejé sola, le reclamé cuando vi lo que había hecho, pero era muy tarde.

El alumno, como escritor, destaca las ideas y las decisiones de Jasón sin intentar demostrar al lector que aquello que está sintiendo deba afectar la opinión que se tiene de él o de Medea. En el *Distanciamiento Brechtiano* es necesario un alejamiento emocional del espectador ante la obra, se muestran y explican ideas de una realidad que es cambiante y el lector debe reflexionar de una manera crítica y objetiva. Si al contrario, existe una identificación con los personajes, el espectador pierde esa capacidad de reflexionar objetivamente sobre lo que sucede. Es el mismo caso del personaje de Medea, que a través de sus diversas versiones, en diferentes épocas, ha sido justificada o repudiada, la pasión y la fuerza del ser humano cuando está reprimido, por la razón que sea, rompe lo establecido, es la riqueza que aportan los mitos griegos en sus diferentes historias a sus lectores.

Entre las variaciones metaficcionales metonímicas, la *iteración circular* se instala en la voz ulterior de Jasón como narrador cuando habla en pasado, en presente o en futuro. La decisión que el alumno toma como escritor que determina el efecto que se logra en el lector y la cantidad de información que se puede aportar dependerán de esta decisión.

> Huimos al reino de Corinto, este reino es donde yo quiero gobernar, después tuvimos dos hijos, pasó el tiempo y conocí a Glauce la hija del rey Creonte.

El alumno escritor como narrador, conoce los sucesos, el lector da por hecho que dispone de toda la información. Eso significa que puede hacer referencia a sucesos de la historia que no han pasado todavía pero pasarán, o a cosas que están ocurriendo en otro momento o en otro lugar, incluso si la voz del narrador está situada en primera persona, esto permite que se puedan combinar «diversas formas de iteración (metonímica) con diversas formas de metaforización, como el distanciamiento brechtiano, la personificación del narrador o la metalepsis: *Puesta en abismo* (Zavala, 2005 p.156).

La *iteración diferida* no aparece directamente en el texto del chico, pero es parte fundamental en las afectaciones que, como lectora de las diferentes versiones de Medea que leyó aparecen en su narración, «voces narrativas, cada una de las cuales reconstruye la narración desde una perspectiva diferente […] el espectador recibe numerosas versiones contradictorias y fragmentarias de una historia que a su vez es muchas historias, parcialmente imaginadas, soñadas, inventadas o simplemente inexistentes.» (Zavala, 2004, p. 197). Lo que permite al escritor concebir su escritura como parte de esas voces o como otra voz narrativa.

La metaficción se convierte en un adiestramiento de una incertidumbre constante, cuando los chicos leen obras metaficcionales suelen vislumbrarse ante el lector para empezar a deconstruirse, a cuestionarse a sí mismas y a involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias, mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas.

Los textos metaficcionales juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario.

REFERENCIAS

Bajour, C., *El libro álbum en Argentina,* Argentina, Imaginaria, 2003.

Benveniste, C., *Problemas de Lingüística General*, México, Siglo XXI, 1978.

Benveniste, C., *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura,* Barcelona, Gedisa, 1998.

Blake, C., *Enseñar literatura con libros metaficcionales para niños*, Argentina, Seminario, 2015.

Castedo, M., «Construcción de lectores y escritores», en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, núm. 16, 1995.

Castedo, M., «Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes», en *Lectura y Vida*, núm. 28, 2008, pp. 6-19.

Colomer, T., *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela,* México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Courtés, J., *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación,.* Madrid, Gredos, 1997.

Ferreiro, E., *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.

Ferreiro E., & Pontecorvo C., *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas,* Barcelona, Gedisa, 1996.

Ferreiro, E., & Teberosky, A., L*os sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1979.

Filinich, M., *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*, México, Plaza y Valdés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

Fontanille, J., *Semiótica del discurso*, Lima, Universidad de Lima, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Genette, G., *Figuras III*, Barcelona, Lumen, Linda, 1989.

Hutcheon, L., *Splitting Images. Contemporary Canadian Ironies*, Toronto, Oxford University, 1991.

Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela,* México, FCE, 2001.

Orejas, F., *La metaficción en la novela española contemporánea: entre 1975 y el fin de siglo*, Madrid, Perspectivas, Biblioteca de Teoría Literaria y Literatura Comparada, 2003.

Silva-Diaz, M., *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario,* España, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.

Siro A., «Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el tercer ciclo», en *Textos en contexto*, núm. 5, 2001, pp. 79-103.

Siro. A., *El desafío de la continuidad: Una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes,* México, CONACULTA, 2005.

Siro, A., *Libro álbum: el género, los lectores y los mediadores,*VI Jornadas de bibliotecas de Galicia. Santiago de Compostela, 2015. Retomado de http://www.edu.xunta.es/biblioteca/redeBE/file.php/24/Presentacions/Ana_Siro/Siro_Ana-Libro_Album_2015.pdf

Torres, A., *La noción de la metaficción en la novela contemporánea,* Université Paris Sorbonne, París, 2011.

Waugh, P., *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, New York; Methuen, 1984.

Zavala, L., *Cartografías del cuento y la minificción,* España, Editorial Renacimiento, 2004.

Zavala, L., *Ironías de la ficción*, México, UAM Xochimilco, 2005.

FORMAR TAMBIÉN ES FORMAR(SE). PRAXEOLOGÍAS DE FORMACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Alicia Muñoz García

INTRODUCCIÓN

Reconocer las actividades de una *formadora de docentes* en los momentos que despliega el acto de *la formación* en didáctica de la lectura y la escritura, es hacer un viaje virtual a un espacio: El de la construcción de conocimiento didáctico. Que se constituye y nutre de la investigación en tiempo real. Es además aventurarse en una línea de investigación que anunció Delia Lerner (2001) al retomar el concepto de «transposición didáctica»[1] para nombrar las transformaciones que sufre *el objeto de saber* (las prácticas de lectura y escritura) al llegar a la escuela y reconocer en ello la fragmentación escolarizada como obstáculo para el acceso integral de los alumnos a la cultura escrita.

Enfocados en la formación de lectores y productores de texto (Lerner, 2001) los diversos recorridos identificados en este trabajo permiten introducir otro concepto desde la teoría antropológica de lo didáctico (TAD) de Chevallard (1999): las *praxeologías* u *organizaciones praxeológicas*.

Este *conocimiento* didáctico u organizaciones praxeológicas son el objeto de análisis en este artículo, se realiza desde la mirada de didactas latinoamericanos y del pensamiento francés, para ello fue necesario videograbar veinte sesiones de trabajo entre una formadora y tres alumnas. Estas sesiones corresponden al curso de la Maestría en Educación Básica[2] y las alumnas son profesoras que laboran en diferentes contextos y niveles educativos. A ellas, les anteceden diversos escenarios de formación inicial y han decidido continuar un proceso de desarrollo profesional por derecho y voluntad propia[3].

1 Nacido en la Didáctica de las Matemáticas francesa y evidenciado por Chevallard (1984).

2 Este programa se oferta en la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de Lengua Escrita. Los datos fueron recabados en la Unidad UPN Zacatecas, México durante el ciclo escolar 2017-2018.

3 Para Castedo (2008), la capacitación docente es reconocida como un derecho de los profesores, pero es obligación del Estado dar oportunidad a los maestros para que accedan a esa capacitación, de manera que no

Fundamentalmente, el conocimiento didáctico de las profesoras-alumnas o la reconstrucción de praxeologías, surge por la intervención de la formadora relativa a la formación en prácticas con la lectura y la escritura y son explicitadas como el saber-hacer que permite resolver ciertos tipos de tareas (T) mediante una serie de técnicas (t) o modos de hacer esas tareas y, por otra parte, las explicaciones orales y escritas que refieren y evidencian la justificación de sus técnicas, lo que se nombra como tecnologías (0) cimentadas en una teoría (O) (Soto, 2015, p. 29). Esto es, el conocimiento didáctico deriva de la reconstrucción de praxeologías didácticas y praxeologías relativas a las prácticas de lectura y escritura, que se instituyen en el espacio de formación y que permiten incursionar en la cultura escrita de forma progresiva.

También es necesario reconocer que al formar, la formadora se inmiscuye en su propio proceso de desarrollo profesional al reconstruir los saberes de un *texto del saber*,[4] distinto al que se establece de manera institucional[5] en la maestría de la cual ella es catedrática y en la que se plantean oficialmente relaciones de enseñanza con la lengua escrita.[6] Así, este artículo adquiere sentido al reconocer a la formadora como lectora y escritora que, al ser usuaria autónoma de la cultura escrita reconstruye el conocimiento sobre la didáctica de la lectura y la escritura, lo que a su vez la forma. En este sentido, es importante señalar que este artículo enfocará su atención en las *organizaciones praxeológicas didácticas* y las relativas a las prácticas de lectura y escritura.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

Seleccionar conceptos de la didáctica de las matemáticas, de la manera en que Delia Lerner lo hizo hace casi tres décadas, es hacer honor a un trabajo de investigación que mantiene vigencia por su peculiar novedad y su apego a las investigaciones científicas del momento. No solamente por su consideración a los aportes de la psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979) que reconocen al sujeto

sólo oriente sus intervenciones en el aula, sino que trascienda a su pensamiento en la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita, para que tomen decisiones con pleno conocimiento de sus facultades y derechos ciudadanos.

4 El texto del saber es entendido como los contenidos a enseñar organizados en un plan curricular Chevallard (1994) o la focalización de saberes dentro de una corriente de pensamiento como las didácticas específicas.

5 Las instituciones designan el tiempo y las condiciones en que el docente debe enseñar, este apego es considerado como marca de pertenencia, cualquier otro pronunciamiento podría verse como insubordinación, que no es el punto a tratar en este documento.

6 La tendencia es favorecer el uso de estrategias innovadoras para coadyuvar en la codificación y decodificación de la lengua escrita de manera fragmentada, en contraste con lo que pretende la didáctica de la lectura y la escritura: Leer y escribir como derecho de todos los alumnos, aún si no lo hacen convencionalmente.

cognoscente y su relación con el sistema de escritura, sino también por la pauta que retoman de las contribuciones de otras ciencias del lenguaje[7] como los aportes de Smith, Goodman, Van Dijk y Halliday, pero sobre todo, por su necesaria recuperación del conocimiento sobre cómo enseñar, es decir, el conocimiento didáctico que requieren los profesores en procesos de formación (Castedo, 2008).

El sistema didáctico de formación

Chevallard (1994) reconoce la existencia de un sistema didáctico en el aula, para explicar el fenómeno de enseñanza y Portugais (1995), en analogía con las ideas de Chevallard (ambos autores citados por Aguayo, 2005), utiliza algunos conceptos de la didáctica en los procesos de formación y sugiere que para que exista un *sistema didáctico de formación*, es necesario que haya un sujeto aprendiente (el profesor en formación) un objeto de saber (en este caso las nociones socialmente válidas[8] de la didáctica de la lectura y la escritura) y un formador que haga posible la transposición didáctica de ese saber, es decir, llevarlo de *saber a enseñar*[9] a *saber enseñado.*[10]

Instaurar un sistema didáctico de formación cuyos efectos trasciendan al discurso razonado oral y escrito (tecnología) de las profesoras-estudiantes, que modifiquen las prácticas (técnicas) para resolver sus problemas de transposición del saber en el aula escolar (Tareas), implica de la formadora un trabajo exhaustivo sobre los aportes de las didactas (teoría) y de las producciones de sus alumnas que le permitan garantizar la instalación del saber didáctico en el centro del sistema didáctico de formación, para que la *transposición de praxeologías*[11] tenga el efecto formativo intencionado. Así, al elaborar su propio texto de saber, es decir su planificación para trabajar la formación, la formadora recrea el uso de la lengua escrita y su función democratizadora, que no reproductivista,[12] para que accedan a ella sus profesoras-estudiantes, de la misma manera que lo harán con los niños en las aulas.

7 Estudios sociolingüísticos, psicolingüísticos, antropológicos e históricos.

8 Para Castedo (1995), los objetos de conocimiento socialmente válidos de la lengua escrita permiten la comunicación entre las personas, es decir el sentido social que ésta tiene fuera de la escuela.

9 En este caso, desde la perspectiva de la didáctica de la lectura y la escritura, el saber a enseñar se explicita cuidando de no simplificar, distorsionar o estereotipar las prácticas de lectura y escritura entre todos los ciudadanos, asegurando la democratización social del conocimiento (Castedo, 1995; Lerner, 2001).

10 Para Barco (1988) citado por Castedo (1995) el saber enseñado se traduce en la posibilidad de interpretar las nuevas realidades provistas por el saber a enseñar puesto en juego, con la posibilidad de continuar transformándose entre los sujetos de aprendizaje del sistema didáctico.

11 Para Soto, M. (2015), la formación en saberes ha evolucionado hacia la formación en praxeologías, fenómeno que menciona como problema praxeológico. La transposición de praxeologías no es otra cosa que su reconstrucción en el aula de formación.

12 Lerner (2001) denuncia la imposibilidad de transformar el sistema de enseñanza, pero no renuncia a su intento e insiste hoy, como hace décadas.

La formadora aporta a sus alumnas saberes que cada vez les resultan más propios, las induce además a reconstruir un saber distinto al que han construido durante su formación inicial, prepara el medio de enseñanza[13] y pone en juego organizaciones praxeológicas que se traducen en prácticas y conocimientos, implicados unos dentro de los otros, es decir, organiza su clase; toma nota sobre los puntos prioritarios; decide la dinámica en la que se disertará sobre el objeto de conocimiento y prevé el modo en que las docentes en formación deben apropiarse del saber didáctico.

Así, formar a las profesoras mediante praxeologías didácticas y praxeologías relativas a la lectura y la escritura de manera asertiva, puede activar intervenciones en el aula escolar que, bajo sus propias condiciones recrearán esas dinámicas de enseñanza entre los niños. A la vez, reconocerán nuevas praxeologías en los registros de clase cuando sean analizados en el espacio de formación afinando sus reflexiones en la escritura de éstas, las cuales se disponen para su posterior comunicación a otros docentes en diversos momentos y espacios.

La formación, un caso de transposición. Praxeologías didácticas

La transposición didáctica surge de la investigación que Chevallard hace para delimitar el objeto de estudio de la didáctica de las matemáticas, «cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento» (Chevallard, 1991, p. 12 citado en Aguayo 2005, p. 13). La transposición didáctica sobreviene del acto de enseñanza, de manera consciente o no y puede reconocerse en el análisis de los registros de clase[14] en el aula de formación.

> Un contenido de saber, que ha sido designado como saber a enseñar, sufre, a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El «trabajo» que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1991, p. 45).

Ferreiro (en Lerner, 2001), refiere que esa transposición sucede cuando el saber a enseñar, es decir, cuando las prácticas de lectura y escritura, entran en la relación

13 Para Chevallard (1994) el medio de enseñanza es la organización temporal y espacial de los saberes para ser analizados y puestos en acción en una particular situación de transposición didáctica, es decir su planificación.

14 Los registros son un recurso que aporta elementos para comprender lo ocurrido en clase Lerner (2001, p. 188).

ternaria del sistema didáctico, hay una adaptación curricular para ser enseñadas. Pero eso no excluye del saber a las disciplinas que lo definen, como la lingüística y la sociolingüística por ejemplo, por el contrario es importante tomarlas en cuenta sobre todo cuando no existe aún una ciencia que conceptualice la evolución de las prácticas de lectura y escritura (Ferreiro, 2011).

> Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser periféricos sino centrales al programa escolar (Ferreiro en Lerner, 2001, p. 11).

La formación designada por Castedo (2008) como la comunicación del conocimiento didáctico, puede tratarse como un caso de transposición didáctica, puesto que no se propone como un acto prescriptivo del formador, sino como la posibilidad de que estos conocimientos que se comunican o transponen «sean capaces de generar autonomía en los docentes para decidir qué hacer, cómo y cuándo» (Castedo 2008, p. 11).

Es decir, la formación basada en praxeologías didácticas y praxeologías relativas a las prácticas de la lectura, soportan su consecuente transposición, es por ello, que acertadamente Lerner recurre a los aportes de Brousseau y de Chevallard para esbozar una construcción científica que permita reconocer el objeto de estudio, la transposición didáctica, desde las entidades que producen el saber y las que lo comunican:

> (...) el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar- se convierten en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo (Lerner, 2001, p. 51).

Un estudio profundo acerca del reconocimiento del objeto de saber lleva a Lerner (2001) a escudriñar entre los pronunciamientos de Chevallard (1997) para reconocer que en el caso de la lengua escrita, no es un saber escolarizable el que habrá de transponerse, sino las *prácticas de la lectura y la escritura*:

> estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por

> participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados (Lerner, 2001, p. 28).

Precisamente por ser prácticas de lectura, es necesario integrar el concepto de praxeología planteado por Chevallard desde la teoría antropológica didáctica. El concepto deviene cuando lo didáctico[15] se hace visible, es decir, cuando se rompe el cartabón que ampara al saber sabio de otros campos y que justamente reconocen que lo que enseñan, son prácticas. Las prácticas, son acciones humanas comprendidas entre las paredes de una ciencia que las avala y que se comunican a otros sujetos bajo condiciones diversas de construcción-reconstrucción entre el logos y la praxis (Chevallard, 1997, p. 6 en Rodríguez 2015, p. 194).

PRAXEOLOGÍAS DOCENTES Y PRAXEOLOGÍAS DISCENTES

En toda praxeología se distinguen dos aspectos inseparables: el nivel de la práctica, o de la praxis (saber hacer), que consta de un conjunto de tareas (T) y de un conjunto de técnicas (t) o «maneras de hacer»; y el discurso razonado sobre la práctica o logos (saber) que integra al discurso que describe, explica y justifica la técnica y que llamamos tecnología (0) y la fundamentación de la tecnología, que llamamos teoría (O) (Serrano, 2013, p. 18 en Soto, 2015, p. 29).

Al considerar lo anterior, se infiere que cuando Lerner (2001) hace énfasis en que los quehaceres del lector como concernientes a las prácticas de lectura, reconoce que son actividades humanas concebidas como contenidos fundamentales de la didáctica de la lectura y la escritura, algunos de estos quehaceres del lector pueden ser ejercidos a nivel interpersonal o público[16] como: Compartir la lectura y disertar con otros lo que se ha interpretado. Y otros a nivel personal o privado, como: Releer para comprender mejor, saltear párrafos, empatar con un autor o señalar sus distintas opiniones (Lerner, 2001, Castedo, 2009).

Estos quehaceres básicos del lector no consiguen su mejor resultado en la escuela al pedir al docente que imagine e improvise su propia manera de intervenir y que sea él mismo quien valide sus alcances, como sugieren algunas modalidades de formación exhaustivas Castedo (2008), en todo caso conviene instaurar una micro comunidad de desarrollo profesional cuyas derivaciones sean, entre otras,

15 A diferencia de *las didácticas específicas*, que enseñan saberes matemáticos, por ejemplo, se reconoce *lo didáctico* para englobar saberes y prácticas como objetos de saber de las didácticas que así lo requieren.

16 D. Olson (Citado por Lerner 2001, p. 94), delimita dos dimensiones de lectura y escritura, la interpersonal, pública y la personal o psicológica.

la producción de conocimiento didáctico o el equipamiento praxeológico del formador y sus alumnos (Aguayo, 2005).

Para lograr lo anterior, es necesario reconocer, como en este caso, que una formadora hace uso de su equipamiento praxeológico[17] para enseñar a las maestras a ser usuarias competentes de la cultura escrita y para que a su vez, estas profesoras en formación, aprendan a reconstruir esas praxeologías con sus alumnos. Ahora bien, para conseguir que los niños se apropien de la cultura escrita es necesario «didactificar[18]» (Soto, 2015) los quehaceres de lectores y escritores (Lerner, 2001). Es decir, traducirlos no en actividades que aparezcan enlistadas y las cuales se pretenda escalonar y medir; sino en contenidos de enseñanza de los cuales se desprendan recorridos didácticos[19] que consideren propósitos didácticos y comunicativos, es decir especificar lo que hará el profesor o las acciones docentes y lo que harán los alumnos o acciones discentes[20] (Aguayo, 2015, p. 196).

En ese sentido, cabe asegurarse de que los profesores en formación, también sean formados como lectores y escritores y que el vértice de sus esfuerzos sea el conocimiento didáctico (Lerner 2001) para que su reconstrucción, aplicación y producción pueda comunicarse posteriormente a otros docentes, finalidad de este proceso.

Puesto que «la reflexión sobre la práctica[21] por sí sola no garantiza que los conocimientos didácticos sean tomados en cuenta para evitar desigualdades»[22] (Castedo, 2008, p. 11) resulta necesario integrar al docente con sus saberes anteriores y su capacidad creadora como un dispositivo que devuelve a los espacios de formación las construcciones textualizadas[23] de praxeologías en las que se reconocen variaciones, oportunidades de intervención u obstáculos, para seguir produciendo y comunicando conocimiento didáctico.

17 Se refiere a las diversas organizaciones praxeológicas de las cuales se sirve para echar a andar el sistema didáctico.

18 Portugais (1995, en Soto, 2015, pp. 38-39) refiere la *didactificación*, dentro de la formación de profesores, a la investigación de la enseñanza, es decir, se ubica el saber didáctico, el profesor y el formador dentro de la triada del sistema de enseñanza, a fin de preparar los saberes de la didáctica para ser enseñados.

19 Lerner (2015) emplea el término de recorridos didácticos para referirse a los procesos de apropiación de la lectura y la escritura en actividades diseñadas exprofeso.

20 En los procesos de transmisión de las prácticas humanas o praxeologías e interpretando a Aguayo (2005) se reconoce un propósito comunicativo cuando el alumno realiza los quehaceres del lector (Lerner, 2001) y otro didáctico cuando el profesor le ayuda a estudiar esos quehaceres.

21 Una corriente de investigación, cuyos productos se contemplan sólo como casos específicos.

22 La bandera de las didactas ondea particularmente por la democratización del acceso a la cultura escrita de todos los individuos, la diversidad de respuestas y situaciones, genera posibilidades de mejorar su enseñanza, por lo cual convertirlo en conocimiento didáctico o buenas praxeologías y comunicarlas, resulta necesario (Lerner, 2001; Castedo, 2008).

23 Recuperar sus escritos y analizarlos para afinar su conocimiento didáctico y comunicarlo en artículos o en sus tesis, por ejemplo.

> […] las situaciones de formación de docentes en servicio constituyen una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos que es, a nuestro juicio, casi tan importante como los procesos desarrollados en el aula por los niños (Castedo, 2008, p.12).

Por el momento, en lo que toca a este artículo y utilizando palabras de Ferreiro (2001) se recurre a «análisis intuitivos» y no tan rigurosos para explicitar estas *transposiciones* provenientes del análisis de los datos. Las praxeologías, u organizaciones praxeológicas - es decir el conocimiento hecho praxis-, son un intento de acudir a «lo didáctico», como bien refiere Ferreiro (en Lerner, 2001) «para ser elevado a un saber ajustado a criterios de rigor científico» aunque Lerner en esa misma obra, reconoce que «el objeto a enseñar, en este caso los quehaceres del lector, no son producto de la actividad científica, o por lo menos no lo son en el mismo sentido que otros» (Lerner, 2001, p. 91).

Praxeologías didácticas y praxeologías de lectura y escritura

Las praxeologías docentes son denominadas por Chevallard (1994, 1998, 1999, 2000, citado por Aguayo, 2005, p. 13), como el saber didáctico que posee un profesor y un formador para llevar a cabo la tarea de enseñanza. En nuestro caso seguir las praxeologías de la formadora permitirá observar cómo ocurre el proceso de formación y cómo se apropian las profesoras en formación del contenido didáctico, esto es, cómo aprenden a enseñar[24] el sentido que las prácticas con la lengua escrita tienen en la vida social,[25] pero no sólo cómo lo habrán de llevar al aula, sino en qué condiciones se ubican desde su reconstrucción como profesoras practicantes de la lectura y la escritura.[26]

Esta reelaboración no puede darse por el simple hecho de seguir una receta, sino por su participación interactiva, consciente, y del interés que excede a la formación de un profesor que aporta con sus investigaciones al cuerpo teórico de la didáctica (Lerner y Palacios, 2010, p. 36).

24 Praxeologías didácticas.

25 El contenido didáctico por excelencia en la didáctica de la lectura y la escritura es recuperar el sentido social que la lengua escrita tiene en el contexto cultural. Los significados y significantes que se recuperan en la producción de escrituras con determinados fines comunicativos, de organización y de estructura para ordenar el pensamiento que se transfiere por este medio a sí mismo o a los otros, también sirven para, en sentido inverso, dilucidar lo que se lee, compartiendo y objetando las interpretaciones que serán validadas por la comunidad de lectores ante las cuales se muestra el contenido de un texto escrito por otro.

26 Praxeologías relativas a las prácticas de la lectura y la escritura.

NATURALEZA DEL OBJETO DE SABER

La didáctica de la lectura y la escritura se ha consolidado desde una escuela de pensamiento iniciada en la década de los ochenta en América del Sur, por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky Delia Lerner, Miriam Nemirovsky, Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Mirta Torres, Ana Siro, Claudia Molinari, Alejandra Paione, entre otras. Estas investigadoras reconocen la necesidad de llevar a la escuela el sentido social de las prácticas de la lectura y la escritura a través de proyectos de formación docente. Para ello han hecho aportes teóricos y han reformulado incluso las ambiciones de los programas de estudio en algunos países.

Cultura escrita[27] es la denominación de la historia impresa de la humanidad y su sentido social enmarca la intencionalidad para la que fue creada, aunque en su llegada a la escuela, ese sentido social se debilitó por circunstancias que no abordaremos exhaustivamente por esta ocasión, sí en cambio, la propuesta para reconquistar su condición aún dentro del aula, un reto que inicia con el rompimiento de esquemas[28] de las profesoras-alumnas, naturalizados en la escuela tradicional.

Comunicar a los más jóvenes el conocimiento socialmente validado es responsabilidad de la escuela, pero: «Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar– se convierte en «objeto de enseñanza». Como ya se ha referido, al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican… (Lerner, 2001, p. 51). Analizar lo que sucede al interior de un sistema didáctico de formación, da cuenta de lo que sucede entre el objeto de saber, la formadora y las docentes en formación: quiebres profundos[29] a los que se llega cuando se insiste en apropiarse de los conceptos y nociones de la didáctica de la lectura y la escritura, traducidos en quehaceres de un lector y escritor competente.

Las prácticas escolares que contribuyen a que los alumnos puedan codificar y decodificar el sistema de escritura con mayor facilidad y eficiencia, dejan de lado los aportes y usos de la cultura escrita, como se propone desde la didáctica. Suponen que, por ejemplo, «la comprensión[30] de lo que se lee se concretará después,

27 La cultura escrita, es un concepto que engloba históricamente la riqueza de la sabiduría universal, impresa desde sus representaciones más primitivas y que parece inmóvil ante los alumnos a quienes se pretende alfabetizar de manera tradicional, por lo menos hasta en tanto no se conviertan en lectores y escritores asiduos.

28 Cuando comencé a observar las sesiones, este rompimiento ya había iniciado hacía un año, por lo que esta investigación no tiene acceso a esos datos y no puede dar cuenta de ello. Sin embargo, el proceso seguido durante el ciclo escolar 2017-2018, sí está documentado y puede arrojarnos ideas reveladoras.

29 Para nombrar los momentos en que las profesoras en formación reconocen la integración u omisión de un concepto de la didáctica de la lectura y la escritura, se utilizará el término «quiebre profundo».

30 Actualmente la comprensión lectora es considerada un propósito de aprendizaje para los alumnos,

es un después que quizá no llegue (Lerner, 2001). Las didactas reconocen que el derecho universal a la educación no se garantiza con el simple hecho de estar inscrito en una escuela, con acceder a un precario uso del alfabeto, descifrar unas cuantas letras, sílabas, palabras o enunciados. Pero, estar inserto en una comunidad de lectores y escritores bajo la orientación de buenas praxeologías docentes sí lo garantiza, incluso si no se sabe leer ni escribir convencionalmente. Cambiar ese enfoque de enseñanza entre los profesores, representa una labor colosal, pues bajo este esquema fueron formados y el contexto social e intelectual que los contienen, se encarga de seguir enfatizando ese tipo de prácticas en demérito de las propuestas didácticas.

> Los modelos epistemológicos observados y las prácticas que de ellos se derivan, proporcionan un panorama general de lo que acontece en las aulas de las escuelas Normales, aunque de antemano se sabe que se presentan particularidades en cada institución y en cada formador (Aguayo, 2005, p. 410).

Lerner (1986, 2001) y Castedo (1995) desde la didáctica de la lectura y la escritura y Aguayo (2005) desde la didáctica de las matemáticas, reconocen que éste no es un problema de formación, sino de la información que llega en la oleada de teorías psicológicas del aprendizaje o del saber que llega de los académicos, lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas, por ejemplo.

Las praxeologías como objeto de saber: los quehaceres del lector

Una mirada a la formación de profesores desde la TAD, permite reconocer que el saber se reelabora cuando se reconstruyen las praxeologías y en contra de las tendencias que promueven ciertas cualidades del profesor ideal, los aciertos o parcialidades en la enseñanza sólo se explican revisando el conjunto de praxeologías que se activan en determinada situación formativa (Soto, 2015). Por ejemplo, en la siguiente tabla se puede apreciar la manera de mostrar las Tareas (T) y sus tipos, las técnicas (t) que se emplean y el discurso tecnológico-teórico (0-O) con que se argumenta esa praxis del quehacer del lector:

pero Lerner (2001) lo denuncia como un problema que se genera por la fragmentación de la lengua escrita.

Tabla 1 Praxeología docente: compartir y seleccionar textos.

Quehaceres del lector	*Tipo de Tarea (T)*	*Técnica (t)*	*Tecnología (0)*	*Teoría (O)*
Praxeologías Didácticas (docentes) del Formador Quehaceres del lector	Enseña al profesor en formación a: Compartir y seleccionar textos.	Paz: maestra y ¿tienen que ser esos (cuentos) o pueden ser otros? F: ¿De qué? Paz: ¡de brujas! ¡Porque hay muchos! el de Blanca Nieves, La bruja, el espantapájaros. F: ¡no has leído el proyecto!, ¿verdad? Paz: ¡no! F: Es que uno de los propósitos es reconocer, admirar y apropiarse de la belleza literaria que no te da cualquiera…de estos… títulos. Paz: …ahh ¡no cualquiera está bien! F: Ese es el asunto.	Ana: los cuentos de Grimm son del patrimonio universal Andrea: simplemente que el proyecto (el maravilloso mundo de las brujas) ya viene diseñado con actividades precisas o sugerencias y hasta trae los fragmentos de los cuentos con los cuales vamos a trabajar cuestionamientos a los alumnos, y aquí mismo nos da la bibliografía de cuáles cuentos nos sugieren, ya como agregado uno si puede meter otros para que los niños tengan oportunidad de hacer ciertas comparaciones. Pero el proyecto aquí nos dice tal cual qué hacer, qué sigue, de tal cuento, de esto y de lo otro…	«(…) el docente comparte con los niños la lectura de diferentes cuentos (…) propone lecturas de cuentos en torno a un personaje prototípico, selecciona entonces algunas versiones de cuentos tradicionales y cuentos de autor en los que aparecen brujas. (…) Durante dos o tres semanas, el docente lee en voz alta los cuentos seleccionados (ver leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias) Estas situaciones ofrecen oportunidades para comunicar las acciones que realizan los lectores expertos mientras se establece un vínculo con textos de la tradición cultural» (Castedo 2009, anexo 1, p. 2).

Fuente: Registro de sesión de formación (R2-21112017)

Como se puede observar en la Tabla 1, el profesor en formación se encuentra entre ambas posiciones, es decir como *aprendiz* y como *enseñante* de esas prácticas llamadas quehaceres del lector y, sin embargo, se observa que el formador

no ha sido enseñado bajo las praxeologías de otro, algo que retomaremos en un apartado siguiente. Ahora presentamos el condensado referente a las profesoras en formación:

Tabla 2 Praxeología docente-discente Aprender a enseñar a compartir textos

Quehaceres del lector	*Tipo de Tarea (T)*	*Técnica (t)*	*Tecnología (0)*	*Teoría (O)*
Praxeologías relativas a las prácticas de lectura (docentes-discentes) Profesora en formación	Aprender a enseñar a compartir y seleccionar textos	F: ¿qué dice Mirta Castedo, por qué tienen que ser cuentos clásicos, tradicionales y de autor? Paz: ¡los maravillosos! F: ¡lean el proyecto! F: se basó en varios tipos de cuentos, no sólo éstos, por eso dicen: hay cuentos de brujas y con brujas y textos informativos sobre las brujas. Son diversos, entonces al principio nos sugiere el de Blanca Nieves, el de… ¿está el de La Cenicienta? Andrea: el de la Cenicienta sí, vienen también las versiones de éstos… (se tapa el rostro para ayudarse a recordar) Grimm y el otro	F: Para preescolar hay que hacer una versión más acotada ¿verdad? Ana: para ellos sugiere el proyecto que no se haga nada… Andrea: que no se cambie Ana: porque de ahí va a salir …el glosario F: entonces habría que ver una o dos versiones para ellos, pero es que los de preescolar se cansan más rápido, ¿ya ves? (insiste) Susy: las lecturas de los textos informativos, sugieren que leamos las partes de los textos que sean muy específicos Andrea: ahh… ¡seleccionar los fragmentos!... Ana: Aunque también les gusta mucho leerles partes, poco a poco Andrea: ¿pero verdad que aquí dice que el texto se les lee completo? F: ¡completo! (afirma)	Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros…Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos… (Castedo 2009, Anexo 1 p. 2). El docente contextualiza cada lectura y la presenta brevemente. (…) Lee cada cuento sin interrupciones, respetando el texto y adecuando el tono y volumen de su voz a las circunstancias del relato. (…) Posteriormente, estos espacios de lectura permitirán ampliar sus gustos y preferencias lectoras, sostener la escucha en tiempos más prolon-

			Andrea: ¿pero verdad que aquí dice que el texto se les lee completo? F: ¡completo! (afirma)	gados y profundizar en las historias leídas. (Castedo, 2009, anexo 1, p. 3 - 18)

Fuente: Fuente: Registro de sesión de formación (R2-21112017)

Por otra parte, como se puede ver en la Tabla 3, las praxeologías discentes, permiten ver como el concepto da cabida a las acciones concernientes al esquema praxeológico de los escolares (T,t,0,O).

Tabla 3 Una praxeología discente compartir y seleccionar textos

Quehaceres del lector	*Tipo de Tarea (T)*	*Técnica (t)*	*Tecnología (0)*	*Teoría (O)*
Praxeologías relativas a las prácticas de lectura (discentes) alumnos	Compartir y seleccionar textos	Aprende a seleccionar textos a través de la maestra y de su interés. Ana: fuimos a la sala de infantil, les prestaron unos libros, leyeron y quisieron buscar uno de vacunas pero no había, no tienen. Lo importante es que los niños ya saben que pueden conocer y buscar información aunque no la hayan encontrado (…) fue satisfactorio ver todo lo que los niños aprenden. (…) encontraron el objetivo, el sentido de ir a la biblioteca (…) ahora quieren acomodar sus libros de terror, de cuentos, de	Ana: ¡Ahí van los niños! F: ¡También la maestra ya va entendiendo! Ana: (…) puedes ver cómo los niños van descubriendo desde un inicio, porque ya tienen más experiencia, todo se les hace motivante, emocionante, ver un libro, conocerlo, hasta saber que se llama portada, contraportada, lomo, se emocionan mucho. F: Y luego en la escuela, ¡otro! ahí acaban, les fumigan todo el interés por los libros. Ana: a mí me gustaba mucho un cuento, pero	(…) los espacios de lectura podrán ser breves y las opiniones girarán en expresiones tales como «la bruja es mala», «el cuento es lindo», «Yo ví la película». Al sostener estas situaciones, la intervención del docente puede conducir a los niños a enriquecer sus posibilidades de interpretación. Posteriormente, estos espacios de lectura permitirán ampliar sus gustos y preferencias lectoras, sostener la escucha en tiempos más prolongados y profundizar en las historias leídas. Durante el recorrido de estas lecturas, los niños comenzarán a notar

animales, ¡Ellos ya tomaron una decisión! (…) me voy a poner a reacomodar. F: Ellos quedaron, ¡Tú no debes intervenir!	todo el proceso escolar de ¡leer tal página, el resumen! ¡…Se acabó!. Ana: Y hasta las madres de familia se emocionan: ¡sí maestra, no me lo esperaba! ¡Se siente bonito! (…) ¡Y es por interés de ellos, porque quieren!	particularidades y diferencias (…) El docente propone entonces, organizar de manera colectiva un cuadro comparativo donde se apuntan datos sobre (…) cada obra literaria. (Castedo, 2009, p. 3) A medida que aumenta su experiencia como lectores por la lectura sostenida por parte del docente, los niños: -Van definiendo preferencias de estilos, autor, temáticas y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer. (Castedo, 2009, p. 18)

Fuente: Registro de sesión de formación (R1-06102017)

Los fragmentos anteriores que se incluyen en la tabla corresponden al análisis y discusión en el contexto del proyecto *Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas,* propuesto para preescolar y primeros grados de primaria por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, del cual es coordinadora Mirta Castedo, en dicho proyecto se destaca la posibilidad de abordar otros saberes o prácticas para ubicar las praxeologías docentes, docentes-discentes y discentes que pueden relacionarse dentro de un ejercicio como el anterior, por ejemplo se plantean actividades como:

Tabla 4. Acciones propuestas en el proyecto «el maravilloso mundo de las brujas»

- Formar comunidades de lectores y escritores.
- Seguir a un autor.
- Visita organizada a una biblioteca en la comunidad.
- Organización de la biblioteca escolar y elaboración de credenciales de préstamo.
- Elaboración de fichas con el nombre de los libros que se tienen.
- Búsqueda de una situación problema.
- Mesa de libros en los que buscar y seleccionar los necesarios para localizar información.
- Agenda de lecturas de libros informativos y otros que no lo son pero que abordan el tema.
- Modelar la lectura.
- Lecturas por sí mismo.
- Lecturas a través del maestro.
- Lectura para explorar.
- Lecturas en contexto de estudio.
- Releer fragmentos.
- Comparación y selección de la información relevante.
- Toma de notas intermedias en los afiches Escritura y revisión colectiva del texto. Escritura por sí mismo.
- Escrituras a través del maestro.
- Reescritura e impresión de un libro con apoyo de ilustraciones para comunicar el saber, es decir la presentación formal del libro ante otros alumnos o adultos.
- Integración del libro en la biblioteca escolar.
- Entre otras.

Fuente: Castedo *et. al.* 2009

Formar, también es formar(se)

En este apartado se intentará dar cuenta de la acción de la formadora de docentes, quien alejándose de la espiral que representan las tendencias de innovación superficial[31] desafía académicamente el enfoque didáctico que oficialmente se propone en la Maestría en que labora y a su propia comunidad de aprendizaje dentro de su Universidad. En contrapartida otorga a la propuesta de las investigadoras didactas sudamericanas (Lerner, Castedo, Torres, Paione, Wallace, entre otras) un hito de credibilidad que ha sabido multiplicar mediante diversos acercamientos con ellas.

Cabe señalar que ella misma fue alumna de una Maestría en Educación y estudiante de un Doctorado y que fue precisamente ahí, donde, buscando dar forma a su objeto de estudio comienza a considerar la manera de modificar la *acción de formar*. Primero se propuso colocar un objeto de saber específico en la formación: La cultura escrita. Luego comenzó a idear nuevas maneras de equilibrar el sistema

31 Lerner (2001) reconoce que en el campo de la enseñanza de la lengua escrita hay múltiples innovaciones, que, al no reconocer la naturaleza social del objeto de estudio, deambulan entre las prácticas de los docentes, el mercado de los materiales didácticos y las redes sociales, para confundir al docente en su interpretación del programa de estudio en donde este enfoque está presente.

didáctico de formación. Con su experiencia ha conseguido formar algunas generaciones de alumnos y conformado una comunidad de lectores y escritores que promueven la didáctica de la lectura y la escritura. En sus interacciones continuas ha favorecido su equipamiento praxeológico, pero sobre todo, sabe que si logra hacer *lectores y escritores* a los docentes en formación, ellos muy posiblemente alcanzarán también a hacer lectores y escritores a sus alumnos.

Es pertinente, subrayar el hecho de que la formadora se ha posicionado de manera solitaria y comprometida como aprendiz[32] en esta propuesta y ha logrado que esa comunidad creciente de profesores, sus alumnos y exalumnos, sientan la inquietud de cuestionarse sobre cómo hacer para que el interés de los niños por aprender a leer y a escribir no surja de artificialismos o creaciones vanas, sino de un genuino deseo de acceder a los beneficios de la cultura escrita como tal. En ese sentido, las organizaciones praxeológicas de la formadora van tornándose cada vez más eficientes y completas, puesto que, cada vez prepara de mejor manera el medio de enseñanza para transponer adecuadamente el saber didáctico[33] a las profesoras-alumnas que han decidido formarse junto a ella.

El maestro es un aprendiz sin saberlo

Las experiencias recopiladas en el aula de formación pueden darnos ideas precisas de cómo los docentes en formación se apropian del conocimiento didáctico y de cómo éste les ayuda a resolver sus tareas docentes.

> Así enfocado, el análisis de los registros de clase opera como columna vertebral en el proceso de capacitación, porque es un recurso insustituible para la comunicación del conocimiento didáctico y porque es a partir del análisis de los problemas, propuestas e intervenciones didácticas como adquiere sentido para los docentes profundizar en el conocimiento del objeto de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de ese objeto por parte de los niños (Lerner, 2001, p. 188).

Esa cada vez más afinada reconstrucción de praxeologías a través del análisis de registros con sus profesoras-alumnas sucede porque la formadora recrea una co-

32 Jugando un papel de colaborador en la construcción del conocimiento, el maestro se mantiene apartado y permite que todos los sujetos aporten. Así Dewey reconoce que en esa situación el maestro es un aprendiz sin saberlo (Lerner y Palacios, 2010, p. 106).

33 El saber didáctico es algo que no necesariamente está escrito en alguna parte, puede ser ese saber implícito del sujeto que enseña a enseñar, acto que Portugais (1995) citado por Aguayo (2005) llama didactificación del saber didáctico.

munidad de pensamiento entre sus alumnas-profesoras, quienes al consultar las obras de la didáctica ponen en juego la propuesta en las aulas, analizan sus intervenciones y vivencian un movimiento pendular, porque a la vez que reconstruyen sus conceptos sobre la didáctica de la lectura y la escritura, se van liberando de enfoques rezagados. De la misma manera que hace todo sujeto cognoscente:

> Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente. Resulta en efecto, muy difícil comprender cómo el individuo lograría agrupar de una manera precisa sus operaciones, y por consiguiente transformar sus representaciones intuitivas en representaciones reversibles, idénticas y asociativas, sin intercambio de pensamiento (Piaget, 1974, citado por Lerner y Palacios, 2010, p. 109).

Podría hablarse de una experiencia de formación cotidiana, sin embargo, encontrar una postura diferente frente a una misma problemática exige una explicación, ¿qué es lo que hace a la formadora perseverar, ante puntos de vista distintos de otros formadores? La formadora ha asumido una evolución en su manera de pensar, de ser y de actuar, además de intentar comunicar a otros lo que ha aprendido. Pero justo eso, le limita a ser cauta[34] con la manera de expresar lo asimilado y el público al cual comunicar su propósito: formar profesores que practiquen la lectura y la escritura de manera íntegra y enseñarlos a formar alumnos de igual manera. Un ejemplo de ello es el momento en el que, reunidos en el aula de formación, una de las profesoras en formación ofrece un registro de su clase para ser analizado en un trabajo como profesora-escritora:[35]

> F: Estaba con la revisión de sus trabajos, Ana. Me enviaste…lo que tenías…Y está muy general.
>
> Ana: Si es que falta todavía la interpretación.
>
> F: ¿Es todo lo que tienes de los datos?
>
> Ana: Pues es que son actividades que he estado haciendo, pero por el tiempo, la interpretación… Yo sé que es la que me hace falta.
>
> F: ¿Solamente la interpretación, Ana?

34 Esta palabra intenta hacer referencia a los más de un intentos por transponer el conocimiento didáctico y de comunicarlo ante sus colegas en la universidad, y reconocer su propio proceso en el encuentro con esta postura académica.

35 En los fragmentos de registro la «F» corresponderá a la formadora. También es necesario puntualizar que los nombres ficticios de las alumnas-profesoras, son empleados para resguardar el nombre real.

Ana: Noo. A ver…

F: Aquí dice // Mirando el monitor; lee// (…) *para terminar con las actividades se institucionalizó*… suena algo así como ¡Ya quiero acabar, adiós!… //Se refiere a que termina abruptamente la redacción//

Ana: Ya no me quedaba de otra.

F: Dice… aquí está… //señala en la pantalla y lee// *se lee en el libro las partes centrales, ahí está libro* ¡Y luego!, ¿ya? Entonces ¿Tú leíste y de inmediato te fuiste a lo del proyector? Porque de hecho, ¡nada más lo leíste! (el libro).

Ana: Así se entiende.

F: Así se entiende, por eso te digo, faltan datos, porque no se entiende completo el asunto.

Éste es un momento de quiebre en el que la formadora hace reflexionar a su profesora en formación sobre lo que ha escrito acerca de su transcripción-interpretación de la clase. Ella, ha logrado atrapar la atención de la docente para hacer hincapié en lo que es más importante al momento de considerar una situación de aprendizaje y de ponerlo en su escritura, es decir la construcción de su texto en el que da cuenta de lo que sucede en su aula preescolar con respecto al saber puesto en juego para ofrecerlo a otros lectores.

Ana: (Es)…El proyecto que los niños elaboraron.

F: Aquí está en el texto, pero a mí lo que me interesa es el proceso. Me interesa para efectos…

Ana: …¡De análisis!

La formadora está pisando el talón de Aquiles de Ana, y mantiene su postura de «formadora» para lograr que precise en sus escrituras las ideas que realmente quiere registrar, no solamente por el hecho de escribirlas, sino por la reflexión sobre lo que sucede y los momentos de la situación didáctica por los que está atravesando junto con los niños. Aunque es posible encontrar en esta acción rastros de la formación anterior en la que el profesor se hace cargo de revisar las escrituras, se intenta poner en juego la nueva perspectiva que persigue la revisión entre pares, incluido el autor. La formadora intenta ser el par de Ana, al no calificar sino analizar y discutir la redacción del texto[36].

36 Desde la didáctica de la lectura y la escritura, un texto no queda terminado de una vez y para siempre, sino que requiere de varias versiones habituando al escritor a reorganizar sus ideas y textualizarlas.

En el registro en el que se cuestiona a Ana sobre lo que ha recuperado de su intervención en el aula, se rescata una situación de lectura y escritura, puesta en juego para constatar lo que los niños hacen con el uso de textos informativos en contexto de estudio[37] desde la perspectiva de Paione (2007).

PRAXEOLOGÍAS DIDÁCTICAS O DE FORMACIÓN

Además de las praxeologías relativas a los quehaceres del lector y del escritor de las que la formadora hace la transposición didáctica, también se tornan analizables las praxeologías sobre el conocimiento didáctico, es decir, de lo que no está escrito aún, pero que puede nombrarse al analizar los registros de clase en el aula de formación. A ese objetivo dedicaremos los siguientes apartados.

Praxeologías que atenúan los saberes antiguos

Decimos que hay praxeologías que menguan los saberes antiguos cuando la transposición del conocimiento didáctico en acto permite a las formadas reconocer en su discurso, términos y acciones que aún permanecen rezagadas desde su formación inicial y se incita a modificarlos.

La interpelación de la formadora, lleva a Ana a reflexionar sobre el proceso en el que se sumergieron sus alumnos preescolares al dar lectura al texto «Las vacunas», los comentarios que expresaron y las ideas que surgieron para comunicar lo aprendido, es decir, los conocimientos que se generalizaron hasta este momento del proyecto y de los cuales se tomaron notas o escrituras intermedias[38] en los afiches[39] pegados en el aula, que guiarán la construcción del texto final.

Una de las cuatro situaciones fundamentales[40], leer a través del maestro, es un acto que aún no se interioriza del todo puesto que la profesora en formación aún emplea frases como: ¡es que cuando les estaba leyendo!… bueno… ¡cuando leyeron a través de mí! Pero, que la formadora retoma para hacer precisiones sobre el manejo de los conceptos. Esta praxeología de la formadora resulta de estar pendiente de las expresiones y del lenguaje que emplean las docentes, pero también de mantener vigente el saber obligándose a recurrir a la perspectiva teórica que la respalda.

37 Para Castedo (2009), el contexto de estudio en la alfabetización inicial es la dinámica mediante la que los alumnos acceden a los textos informativos, desde el nivel inicial.

38 Las escrituras intermedias (Castedo 2009) son ideas que se rescatan o se construyen al ir leyendo para luego escribir un texto con carácter comunicable.

39 Entre las didactas, se denomina así a las Cartulinas o papeles grandes que sirven para que todos vean lo que se escribe y lo usen posteriormente como referencia o toma de notas para sus producciones.

40 De acuerdo a las didactas estas son: Leer a través del maestro, leer por sí mismo, escribir a través del maestro, escribir por sí mismo.

F: Entonces, Ana, de lo que se trata es de eso, ¿si?, de poner todo, todo, todo… de acuerdo…por eso yo dije ¿y esto qué?

Ana: Sí, más adelante es cuando los niños leen, ¿Bueno? Leen a través de mi.// Mueve sus ojos en señal de incredulidad//[41] …Me hace falta maestra, me hace falta como que ser más específica… porque el proceso si está y lo he hecho tan…bueno, tan…

F: ¡si, mira! Cuando institucionalizas, si pasó eso, ¿cómo pasó?

La expresión de Ana no se considera errónea, es parte del proceso de aprendizaje que todo sujeto cognoscente vive, las ideas viejas de la docente en formación perviven en la reciente aproximación al objeto de saber. Cuando se ha permanecido bajo un enfoque en el que el trabajo de codificación-decodificación lo realizan los alumnos por sí mismos, es difícil apropiarse de la noción de que ellos leen a través del profesor, por ejemplo, cuando solicitan la información que se encuentra en el libro elegido bajo las interrogantes de búsqueda[42] que han expresado con anterioridad y se han escrito a través del profesor en un afiche a la vista de todos para darles respuesta.

Este momento en cuestión, en el que la docente en formación se reconoce como escasa en su descripción, le permite cerciorarse de que la formadora no la cuestiona sin sentido. Para Ferrando (2017), el registro de clase permite tomar distancia para acercarse a la reflexión en tanto la conceptualización didáctica, es volver a su aula pero desde otra perspectiva, como observador de los procesos que ahí se expresan, tanto de aprendizaje de los alumnos como de la intervención del profesor. Esta tarea (T) encuentra dificultad para explicar la técnica (t) y su fundamentación tecnología-teoría y se considera incompleta, pero trascendental.

Ciertamente podrían reconocerse algunas limitantes en los registros analizados, tanto en el aula escolar como los del aula de formación. Lerner (2001, p. 186) les llama *aspectos fundamentales invisibles* y tienen que ver con todo lo que subyace a las acciones y decisiones de los sujetos que interactúan con el objeto de enseñanza. Sin embargo, analizarlos en el espacio de formación, permite a la profesora-alumna ser la primera en revisarlos y hacer que se autocritique, pero corresponde a la formadora orientarlos en el mismo momento que se presenta el registro para encontrar regularidades consideradas pertinentes y para aminorar saberes con enfoques anteriores.

41 Leer a través del maestro es una de las cuatro situaciones fundamentales de la propuesta, concepción de necesaria apropiación por parte de quien se incorpora a esta corriente académica.

42 Las didactas emplean esta noción para denominar a las preguntas o problemas que surgen en los niños y que los motivan a buscar información en los libros bajo la intención didáctica del profesor.

Igualmente, la función de la formadora es cuestionar el contenido del registro, remarcar alguna representación que sustente las acciones y que no correspondan a los criterios de la didáctica o que precisamente lo hagan. El hecho de que la formadora regrese al registro de la profesora en formación es intencionado, para que, como lectora, reconozca que hace falta información para que otros lectores puedan entender lo que ha sucedido en su clase, y la obliga a hacer una doble conceptualización,[43] sobre lo que debe hacer en el aula con los alumnos y sobre su papel como lectora y escritora.

> Además el docente se ve enfrentado a producir textos […] así como registros de clases que se constituyen en fuente permanente de estudio. Al participar en forma sostenida como lectores y escritores, los docentes se van apropiando de la lectura y la escritura como prácticas propias de su reflexión (Ferrando 2017, p. 8).

Al regresar al registro y a la recontextualización del saber que pretende hacer la formadora con el fragmento de clase – en el que Ana trabaja la situación relacionada con el uso de libros informativos en contexto de estudio – observamos lo siguiente:

> Ana: ¡Ya!… //asiente// ¡Continué!… Nada más me hace falta redactar el registro porque de hecho ¡ya terminé! Ya nada más decir que los niños comentaron que después del libro hace falta como los dibujos, ellos dicen: *dibujos* (ininteligible) que eso es lo que pienso ya hacer en estos días, pero pues, sin eso tampoco no puedo terminar el libro…Ya nomás hace falta que los niños hagan los dibujos, ponerlos, lo impriman… el libro junto con los niños y ¡comuniquen su saber!
>
> F: ¡Su saber!

El ambiente creado en el espacio de formación parece ameno, pero esta parte del registro puede mostrar la timidez de Ana y que su oportunidad para hablar se va dando de manera gradual. Ella ha podido expresar su quehacer hasta que la formadora removió sus esquemas durante la lectura del registro al recuperar lo que ha hecho en el aula y nombrar lo realizado con sus alumnos. En la praxeología de la formadora se reconoce cómo va orillando a la profesora en formación a que reconozca sus saberes construidos y los exprese ante el resto del grupo. Éste es, o

43 Para Lerner (2015), las prácticas de doble conceptualización sirven para que los docentes en formación recurran a la escritura con la intención de comunicar sus ideas, tal cual lo harían los alumnos a su cargo.

un momento de exploración de los saberes previos para llevarla a la institucionalización posterior, o bien, es una manera en que la formadora hace la devolución de la problemática para conceptualizar el saber didáctico en cuestión.

Praxeologías para el acotamiento de saberes específicos

En este tipo de praxeologías la formadora reconoce un saber específico que encuentran sus profesoras-alumnas y, en este casos los registros no sólo permiten ver las diferencias entre un aula y otra, o entre las secuencias didácticas del proyecto, o bien, entre lo que sucede dentro del progreso temporal del curso y el dominio de los aspectos técnicos y teóricos por parte del profesor. También es posible observar cómo se aprenden las particularidades de la Propuesta, que no son transmisibles mecánicamente al docente pero que se constituyen como aprendizajes construidos.

Provocaciones para evidenciar la pertinencia de los aprendizajes adquiridos

La ocasión para constatar lo que se ha aprendido tiene su oportunidad cuando la observadora (Paz) cuestiona intencionadamente a las docentes en formación. Esta tarea (T), de compartir con otros las respuestas adecuadas, probará cuan próximas están sus acciones y sus concepciones al enfoque del proyecto que están aplicando. Sus construcciones se encuentran en el discurso, es decir en sus tecnologías (0) y su teoría (O).

Paz: maestra y ¿tienen que ser esos (cuentos) o pueden ser otros?
F: ¡no has leído el proyecto!, ¿verdad?
Paz: ¡no!
F: necesitas leerlo
Ana: ¡Yo ya lo leí maestra!

La expresión de Ana ha cambiado, animada a participar levanta la mano con la certeza de que ha encontrado la respuesta correcta, sus compañeras dibujan una sonrisa con aire de estar en una sintonía más avanzada, es decir, algo por lo que ya han pasado antes y lo han superado, es decir, pueden acotarlo como un saber aprendido.

Paz: ¿porque son de ficción?
F: A ver… ¡Explíquenle!, sí, explíquenle por qué //la formadora invita a sus alumnas a responder con argumentos tecnológicos y teóricos// (0, O).

La formadora se muestra más relajada y deja que intervengan sus formadas, sabe que ellas lo han resuelto ya. Mientras Ana y Susy, buscan entre la toma de notas[44] que han venido haciendo este tiempo, la formadora encauza a Andrea para llevarla al análisis que requiere según su proceso de apropiación de la propuesta de enseñanza:

> Andrea: Pero el proyecto aquí nos dice tal cual qué hacer, qué sigue, de tal cuento, de esto y de lo otro…

Se ensancha ahora el equipo de formadora y formadas y se fortalecen los vínculos entre ellas cuando se enfrentan a una problemática aparentemente inocente, pero que representa la respuesta elaborada por un camino ya construido en las sesiones pasadas. La praxeología parece estar casi plena en este momento, dada a satisfacción de la formadora, quien insiste en pedir un mejor discurso tecnológico-teórico (0,O).

> F: Pero… ¿Qué dice Mirta Castedo?, ¿por qué tienen que ser cuento tradicionales?, cuentos clásicos y de autor. El proyecto se basa en varios tipos de cuentos, no sólo éstos: cuentos tradicionales y de autor…, cuentos de brujas y cuentos con brujas y luego textos informativos sobre las brujas. Son diversos, entonces ahí nos sugiere al principio el de Blanca Nieves, el de la Cenicienta…
>
> Paz: Y ¿si se consigue el libro aunque está en otra forma?… ¿no verdad? Tiene que ser a fuerza de ese autor… no cualquiera está bien.
>
> F: El libro clásico (asiente con la cabeza). Es que uno de los propósitos es reconocer, admirar y apropiarse de la belleza literaria que no te da cualquiera de estos títulos.

Esta intervención necesaria, da un giro inesperado al trabajo que han venido haciendo las profesoras-alumnas junto a su formadora. Ellas han avanzado en la apropiación de la propuesta y han mostrado que se encuentran respaldadas conceptualmente, reconocen las tareas del lector y las formas de hacerlo como sugiere el proyecto de Mirta Castedo (2009). Es decir, esta praxeología parece estar completa, conteniendo sus cuatro componentes (T, t, 0, O). Es por la certeza de que sus formadas han superado la interpretación de los documentos leídos que la formadora deja que ellas respondan a la pregunta de Paz.

44 La toma de notas que van haciendo los alumnos a través del profesor, sirven como textos intermedios o impresión de ideas importantes de los cuales echarán mano cuando construyan su texto. Los adultos lo hacen incluso para preparar un discurso oral breve.

Por otra parte, Andrea hace referencia a lo que debe hacer un enseñante: preparar el entorno y revisar los libros con los que trabajará con los niños para evitar deslizar la atención a temas distintos del de las brujas. Un profesor que se está formando en la didáctica de la lectura y la escritura tiene el compromiso de revisar los textos que ofrecerá a sus alumnos como oportunidades de aprender de la lengua escrita, previendo que el encuentro con los libros sea la opción deseable en cada momento, porqué…

> reconceptualizar el sentido de las obras literarias en sus versiones tradicionales es más que un recurso didáctico, son verdaderas oportunidades de proporcionar información a los alumnos para que puedan reescribir una obra sin temor al papel en blanco. Además, leer literatura es conocer mundos posibles y confrontarlos con el propio, en un proceso que se organiza en cada nueva oportunidad (Siro, 2005, p. 57).

En este sentido, Siro (2005) reconoce que «los libros son maestros que enseñan a leer». Y que por ese motivo, los responsables de acompañar a los niños mientras se forman como lectores «[…] pensamos el tipo de experiencias que los libros pueden ofrecerles» (p. 9). En especial los cuentos tradicionales en los que el sentido didáctico lleva implícitamente mensajes que invitan al cuidado de la naturaleza como al respeto de las condiciones humanas en general (Castedo, 2009, Anexo 1), pero además porque:

> Ellos conservan vestigios de antiguas creencias fosilizadas. Es por ello fundamental procurar que esta profundidad entre al aula, que no se banalice su sentido moralizante, que no se caricaturicen en versiones que, en nombre de la simplificación, han perdido su carga cultural y literaria. Estos cuentos merecen recibir un tratamiento de textos literarios de pleno derecho. Los chicos merecen ser tratados como lectores plenos (Castedo, 2009, p. 4. Anexo 1).

Praxeologías de alto impacto o de nuevos conocimientos

En analogía con el proceso de análisis de obras literarias, causa la misma sorpresa algún descubrimiento en los registros cuando se analiza la secuencia didáctica que las profesoras llevaron al aula, ya que permite reconocer que una acción especificada de cierta manera puede orientar en otro sentido las acciones en el aula a pesar de las previsiones que se establecieron, a ese reconocimiento es que llamamos praxeologías de alto impacto. Sobre ese respecto, la siguiente

cita puede ilustrar los momentos en los que la formadora prepara su medio de enseñanza:

> La profesora va proporcionando el andamiaje necesario para que los lectores puedan construir sus respuestas y los ayuda a recapitular, pero sin formular preguntas inquisitoriales, de manera que juntos y por medio de la discusión llegan a identificar que ese elemento de la estructura narrativa es inestable y que no se puede determinar. Por otra parte, observamos que los lectores utilizan su propia experiencia para justificar el análisis (Silva-Diaz, 2005, p. 40).

Al analizar las obras literarias, las profesoras en formación se disponen a leer ante sus compañeras del mismo modo como leerían ante sus alumnos (T), es decir, para formarlas como lectoras, la formadora aplica sus saberes para enriquecer los de las profesoras en formación. Ella, la formadora, tiene claro que este conocimiento didáctico es prioritario y se asegurará de que se construya adecuadamente (t), aprovechando cualquier participación para revisar lo aprendido (0, O) pues, «desde la perspectiva piagetana clásica sabemos que las respuestas desviadas dan información para entender cómo se piensa antes de pensar convencionalmente y cómo se piensa convencionalmente» (Ferreiro, 2011, p. 32).

> F: Bueno, entonces chicas ¿Cuál imprimieron?
>
> Andrea: Yo de los Hermanos Grimm.
>
> Andrea: Es que ese es el original y viene otro en versión libre así, incluso así viene como versión libre, es el que está arriba. ¡Si cambia!
>
> F: ¿Sí cambia?
>
> Andrea: Yo tenía ese y si cambian algunas palabras. Es la misma historia, pero la forma de escribir cambia. No usa palabras difíciles como acá.
>
> F: ¡Es lo que tienen que aprender a diferenciar los chicos!

En este momento la formadora desarrolla su praxeología didáctica, dejando en claro la necesidad de que los alumnos se percaten de las diferencias entre las versiones de un mismo cuento, aspecto que rescatará puntualizando algunos fragmentos.

> Andrea: Bueno, yo hasta que llegué aquí conocí el cuento original, yo nada más conocía la manzana envenenada, y aquí ya maneja las cintas, el peine y luego ya la

manzana y luego ya nada más se atragantó, no que se envenenó de verdad y simplemente en estos dos. Aquí maneja que son cintas de colores, allá dice cordones o listones y luego… Otra cosa, aquí dice que la madrastra se comió el hígado y sabe que otra parte del cuerpo y en esa versión dice que el corazón entonces son esos pequeños detalles que… ¡Aunque los dos dicen Hermanos Grimm!

F: Siii

Andrea: ¡Si cambia!

F: ¡Pues lo notan los chicos!

De lo que la formadora está segura es del tipo de conocimiento que se instaura entre las docentes en formación y los niños, un saber que no se nombra pero tiene sentido y uso en las prácticas sociales de lectura y escritura.

Andrea: Otra diferencia es que aquí //El cuento clásico// se dice que se murió porque se cansó de bailar y acá dice que cayó muerta al ver a Blanca Nieves tan hermosa ya casada.

F: Ahhh, ¡que bien! ¿Verdad que si?, ¡¡¡ Ya!!!

Andrea: Tengo el de Grimm, Perrault, ¡Me faltó Anderson!.

F: ¡Noo es que están… ¡Están muy bonitos!. Pero para preescolar //se dirige a Ana, la induce// hay que ver aquellos que están… o hay que hacer una versión más acotada para ellos ¿verdad?

Como se puede ver, la formadora provoca a sus alumnas tendiendo un puente falso, entre lo que se sugiere en el proyecto aludido y los mitos que prevalecen sobre los chicos preescolares. Sin embargo, las docentes, traen a colación lo que ya han leído y ponen en juego las tecnologías (0-O). Como bien se ha ejemplificado hasta ahora, el trabajo en el aula de formación no requiere ser estrictamente ordenado, es decir no se da una actividad tras otra, sino que en la misma dinámica de cordialidad establecida, van recreándose las situaciones que permiten retomar los saberes que van construyendo las docentes en formación, para enriquecer y contextualizar lo que han aprendido.

Ana: Mmm… porque para ellos (preescolares) sugiere el proyecto ¡que no se haga nada!

Andrea: ¡Que no se cambie!

Ana: Porque de ahí va a salir…¡el glosario!

F: Pero entonces, ¿habría que ver una o dos versiones para ellos?, pero es que los de preescolar se cansan más rápido…

Susy: También las de las lecturas de los textos informativos, sugieren que leamos las partes de los textos que…

Andrea: ¡Ahh!… seleccionar los fragmentos.

Ana: ¡Ah si!...

Susy: Que sean muy específicos.

F: ¡Claro!, ¡Claro que sí!

Ana: Aunque también les gusta mucho, por ejemplo, leerles partes, bueno esa es otra situación de qué leerles partes, poco a poco.

Andrea: Pero de verdad ¡que aquí dice que el texto se les lee completo!

F: ¡completo!

Una tarea (T) más que se reconoce es la de leer completo un texto, aunque sea por partes y no solamente fragmentos, a menos que sea una relectura para regresar a partes del texto que no se entienden. De hecho, no es necesario recurrir a un diccionario, porque volver a leer el fragmento permite inferir el significado de la palabra extraña. Esta es una estrategia del lector que requiere ser aprendida, aunque no necesariamente enseñada.

F: Acuérdense de todo lo que dice Mirta, ¿Eh?

Andrea: Bueno ya, porque quedamos que no tiene que ser actuado, ¿Verdad?

F: ¡No porque ahí dice leído!

Andrea: Nada más el cambio de voz.

Susy: Todavía no domino el….

F: ¿El acto de la lectura?

Hasta este momento se reconocen dos tareas (T) más: a) La importancia de tomar en cuenta lo que las autoras sugieren en el proyecto y b) La lectura en voz alta que se hace por los niños a través del docente, no es actuada, sólo deben hacerse cambios de voz Técnica (t). El siguiente registro nos ofrece la oportunidad de visualizar lo que sucede:

Susy: Cuando me di a la tarea de buscar el cuento de Blanca Nieves//narra//, me encontré una variedad //mueve los brazos// y éste me llamó la atención por las imágenes, por su color //muestra el impreso//, por los títulos y pues me dio algo de curiosidad

ver la trama que se vive en este cuento. Es del autor, Jacob y Gebrüder Grimm y las ilustraciones de Eugenia Novatti… eh //Usa muletilla//… ¡BLANCA NIEVES! //Lee en voz alta// Podemos observar que aquí nos viene una pequeña reseña de sus autores.

Andrea: //Fingiendo la voz como niña// Maestra ¿Qué es una reseña?

F: ¡Sii!

Susy: Nos habla sobre los autores …ahh //Usa muletilla//.

F: Pero qué dijo Delia Lerner y las didactas que ¿Qué? ...Que no le iban a hacer caso ¿verdad? Y qué iban a seguir, porque esas palabras que no entienden las pueden comprender en el contexto mismo de la lectura ¿verdad? Por ejemplo: <<*acá encontré una pequeña reseña de los Hermanos Grimm. ¡Miren!, dice que «los Hermanos Grim, fueron profesores universitarios, fueron investigadores y llegaron a escribir 32 Tomos del Diccionario de la Lengua Alemana… El más joven Gebrüder, se desempeñó como profesor y fue bibliotecario»*>>.

La formadora recapitula algunas nociones con las docentes en formación e intenta que asuman por homología[45] hacerse cargo de la teoría (O) que sustenta el tratamiento de las palabras que resultan extrañas.

F: Entonces ellos van a comprender que la reseña…¿Verdad? //Da por hecho que se ha entendido//.

Susy: Y //continúa// sobre… la ilustradora Eugenia Novatti, nació en Buenos Aires en el año de 1978 (…) su estilo inconfundible la han convertido en una de las artistas más importantes de Argentina.

F: ¿Cómo ven? ¡Son argentinos!…ojo //Risas por la referencia de las sudamericanas//

F: Lo otro que pueden ahí mencionar… Por ejemplo, //Lee ejemplificando//que aquí dice ¿No?, <<«*Algunos de los cuentos de sus colecciones son conocidos por todos los niños» ¡A lo mejor ustedes ya los conocen! como: Blanca Nieves, La Cenicienta, Hanzel y Gretell, Pulgarcito, Juan Sin miedo… ¿verdad que ya los conocen? ¡Sii! Si todos ellos fueron escritos en 1859, ¿no? ¡Ya hace muchos años!*>>

Praxeologías generadoras de conocimiento didáctico

Estas praxeologías se reconocen cuando las profesoras en formación nombran un evento que no está reconocido por los investigadores. Llegar obligadas al espacio

45 Similitud o semejanza.

de formación no es garantía de cambios en las prácticas de los profesores, por ello, es preciso reconocer la necesidad de reconstruir sus esquemas, es decir, praxeologías didácticas que puedan sostenerse desde una postura teórica en el momento de la acción en el aula cuando en un intento de formar lectores y escritores se ponen en juego praxeologías relativas a la lectura y la escritura. Es por ello que la praxeología de formación que aquí se pretende nominar, sucede cuando simplemente se atrae al saber porque:

> La conversación llama de manera natural a compartir los significados construidos durante la experiencia y ayuda a que lo comprendido se haga lenguaje al tener que explicitarse ante los demás. Cuando conversamos ofrecemos al colectivo los significados más personales y los recibimos en retorno, con la impronta de los demás, transformados, pero no menos propios (Silva-Díaz, 2005, p. 44).

La discusión entre formadora y docentes permite considerar ciertos referentes literarios y desentrañar algunas de sus significaciones. De la misma manera, involucrarse con obras de la literatura universal,[46] eleva la posibilidad de reestructurar las respuestas que inicialmente fueron dadas ante alguna duda o suposición. Este saber didáctico sólo puede transponerse viviéndolo en un medio preparado para ello. De la misma manera se pretende que las docentes en formación pongan en juego este saber cuándo así lo consideren oportuno, garantizando que los propósitos didácticos y comunicativos planteados provoquen en los alumnos análisis similares.

CONCLUSIONES

Tener alumnos lectores y escritores exitosos es una tarea que comienza con docentes lectores y escritores exitosos, sensibles a la necesidad continuar con su propio desarrollo profesional. Para ello, es necesario un espacio de formación que considere lo que sucede entre el profesor, el saber y los alumnos, un espacio en el que se pueda retornar cuantas veces sea necesario a una institución académica o comunidad de lectores para estructurar mejor las ideas, replantear situaciones y profundizar en los campos del saber.

En este estudio, introducir el concepto de praxeologías u organizaciones praxeológicas (T,t,0,O) tiene que ver con nombrar el equipamiento de esquemas de

46 El proyecto «Seguir un personaje El Mundo de las Brujas Castedo» (2009) propone la selección de cuentos tradicionales en sus versiones clásicas tomando en cuenta tanto por la historia como la forma de relatarla, porque éstos contienen un «*sentido didáctico que apela a arquetipos universales positivos y negativos*» (p. 4).

una formadora de docentes sobre los aportes de las didactas, con el propósito de mostrar de manera casi algorítmica lo que puede encontrarse al analizar los registros de un espacio de formación en el que se atrae un saber: el conocimiento didáctico de la lectura y la escritura, desde una postura bien delimitada.

Como bien refieren Ferreiro 2001; Chevallard 1999; Lerner 2015 y Aguayo 2015; lo didáctico es como un continente desde el cual pueden engrosarse las estructuras de las didácticas específicas, es el conocimiento didáctico que hace falta en las aulas para que el profesor reorganice su praxis. Empero, reconocemos que los análisis que se realizan en solitario carecen de ese sentido y sirven quizá para archivarse en las bibliotecas de universidades y otros espacios.

Formarse como lector y escritor, no es cosa de uno, es de uno en interacción con los otros, bajo interrogantes de búsqueda, apoyados en las escrituras intermedias, en la relectura y en la producción de escrituras, textualización, revisión y corrección de textos para su resignificación en otros lectores. Formarse como un profesor lector competente atribuye la encomienda de seguir formándose; de formar a los más jóvenes e inexpertos; de conformar una sociedad usuaria de la cultura escrita sin barreras; de lograr que la escuela no difiera la formación lectora y escritora de todos sus alumnos, sino de que la ejerzan con total garantía de ser las mujeres y los hombres que forjen un mundo, cada vez más justo.

REFERENCIAS

Aguayo, L., *La transposición del «saber didáctico». Un estudio con profesores en formación en el contexto de los números racionales* (Tesis doctoral), UPN, México, 2005.

Aguayo, L., Investigación, didáctica y formación. Conocimientos y/o praxeologías del profesor. En Calderón, J. (Ed.), *De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. México, Taberna Libraria Editores, 2012.

Aguayo, L., «La codeterminación didáctico-matemática en la formación de profesores. Una mirada al «texto del saber»», en Aguayo, *Construir la profesión El continente de lo Didáctico,* Zacatecas, México, Taberna Libraria Editores, 2015, pp.17-43.

Brousseau, G., «Los diferentes roles del maestro», en C. Parra & Y. Saiz (Eds.), *Didáctica de las matemáticas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Castedo, M., «Construcción de lectores y escritores», en *Lectura y Vida*, *A*ño 16, núm. 3, 1995, pp. 5-24.

Castedo, M. «Notas sobre la Didáctica de la Lectura y la Escritura en la formación continua de docentes», en *Lectura y Vida,* Año 28, núm. 2, 2008, pp. 6-19.

Castedo, M., Molinari, C. & Siro, A., *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*, Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas, 1999.

Castedo, M., Paione, A., Reinoso, M. & Wallace, Y., «Formación docente en lectura y escritura en escuelas rurales Salamanca», España: *IV Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la cultura*, Salamanca España, 2012.

Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., ... & Ortiz, p. (2009). Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Chevallard, Y., *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado,* Argentina, AIQUE, 1991.

Ferrando, M., *Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional* (Tesis de Maestría)*,* Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en Memoria Académica, 2017. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1372/te.1372.pdf

Ferreiro, E., Castorina, J. & Goldin, D., «Cultura escrita y Educación», en *Conversaciones de Emilia Ferreiro*, México, FCE, 2011.

Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001.

Lerner, D., Stella, & Torres, M., *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Buenos aires, Argentina, Paidós, 2009.

Lerner de Zunino, D. & Palacios de Pizani, A., *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista,* Buenos Aires, Argentina, AIQUE, 2010.

Alejandra Paione & Mirta Castedo, «La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias del mundo», en *IX Congreso Argentino de Antropología Social*, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.

Rodríguez, D., «Formación de profesores y Teoría antropológica de lo Didáctico. El equipamiento praxeológico del profesor», en Aguayo, *Construir la profesión El continente de lo Didáctico,* Zacatecas, México, Taberna Libraria Editores, 2015, pp.17-43.

Silva-Díaz, C. & Siro A., «Cuando los niños discuten álbumes: Lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa», en *Lecturas sobre lecturas*, México, CONACULTA, 2005.

Soto, M., «Didáctica y formación de profesores. De las restricciones institucionales a las organizaciones praxeológicas», en Aguayo, *Construir la profesión El continente de lo Didáctico*, Zacatecas, México, Taberna Libraria Editores, 2015, pp.17-43.

APUESTAS POR LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ¿DESDE DÓNDE NOS COMPROMETEMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?

Verónica Adriana Moya
Judith Jordana Sandoval
María de la Luz Jiménez

Formarnos y contribuir en la formación de otros, engarza nuestras trayectorias[1]. En los cruces y bifurcaciones, apostamos a la generación de acciones políticas y pedagógicas desde las escuelas. Políticas, en el sentido de intervención en las dinámicas institucionales para lograr las finalidades educativas en la expresión concreta de los participantes. Pedagógicas, en la construcción de alternativas de formación que fortalezcan las dimensiones social y humana, frente a la prioridad de la preparación para el mercado laboral y el crecimiento económico que han marcado las agendas internacionales y en nuestro país atraviesan las reformas educativas de las últimas décadas.

Iniciamos lo que pretende ser un diálogo, como oportunidad de dislocar los principios de ordenamiento que definen nuestras subjetividades, en la *illusio* alimentada en las pautas institucionales que nos llaman a responder profesionalmente para constituirnos en agentes del cambio entre dilemas, tensiones y coacciones (Woods, *et all*., 2004). Partimos de prácticas comprometidas en los acompañamientos con estudiantes y docentes: en el contexto institucional por conseguir una educación de calidad y en los ámbitos social y personal para contribuir a conformar la comunidad que deseamos ser como continente de la realización de cada uno (Freire, 2004). Hemos asumido apuestas (Bourdieu, 2005b) que nos mueven a desplegar estrategias y recursos en correspondencia con las intenciones formativas en Educación Media Superior, nivel en el que nos encontramos. Ahora, desde

1 Verónica Adriana Moya Vela y Judith Jordana Sandoval Tena como doctorantes en el Programa de Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores en la UPN-Zacatecas, realizan los Proyectos en relación con la Tutoría a Estudiantes *La Práctica Tutorial como Vehículo de Formación de Tutores en la Educación Media Superior* y en relación con la Tutoría a Docentes Noveles: *¿Cuáles son las prácticas y estrategias del tutor en la tutoría de docentes de nuevo ingreso de Educación Media Superior?*

María de la Luz Jiménez Lozano las acompaño como Directora de Tesis y en este diálogo, inquiero, apoyo, cuestiono, comparto y contribuyo a articular los puntos de vista y a abrir las disquisiciones.

el programa de Doctorado, como proyecto autoformativo, problematizamos los aconteceres cotidianos y buscamos alternativas para superar obstáculos y dificultades, en la atención a necesidades y proyectos, más allá del mundo pragmático de lo cotidiano.

Empezar a formular preguntas fue también empezar a explorar el campo de posibilidades. Nos encontrábamos en plena transición de la efervescencia inicial a la imposición de los mecanismos ordenadores de nuevas formas de ser y hacer en las escuelas ante la urgencia del cambio. En nuestras investigaciones, nos propusimos analizar las formas en que los docentes responden a emblemas y dispositivos que los llaman a comprometerse y formarse para formar a otros; asimismo, analizar las condiciones institucionales y las necesidades reconocidas por los participantes en dos programas específicos: La Tutoría a estudiantes[2], y la Tutoría a los docentes noveles en su proceso de inserción a la docencia[3].

Desde la experiencia, cada una mostrábamos aquello que movía las sensibilidades hacia una situación considerada problemática. Valoramos la experiencia como desencadenante de nuestras implicaciones y orientadora de nuestras intenciones:

> Mi experiencia en la docencia comenzó en el año 2000. Recuerdo en especial uno de los cursos sobre teorías psicológicas y estrategias educativas, que se nos ofreció como base para que nuestro trabajo contribuyera a una «Educación Media Superior de buena calidad». Se inducía la reforma curricular en el bachillerato general y marcó mi compromiso con la búsqueda de innovaciones para apoyar los aprendizajes de los estudiantes, así como la disposición a ofrecerles atención personalizada.
>
> Mucho tiene que ver con mi experiencia escolar como estudiante de bachillerato. Tuve la fortuna de iniciar en una de las Instituciones de mayor prestigio en la Ciudad de México y a nivel nacional, el Colegio de Bachilleres. Por motivos particulares, mi familia regresó a su lugar de origen: Zacatecas, donde me encontré con la primera experiencia desafortunada: en términos de equivalencias fue imposible hacer corresponder lo que ofrecía el plantel de procedencia con el currículum de aquel a

2 El interés por los procesos de tutoría y por los procesos de constitución como tutores de quienes se han implicado en los programas institucionales, se expresan en las preguntas de investigación ¿Cómo es realizada la acción tutorial y cómo se forman los tutores en la acción realizada?

3 Entre las preguntas que definen la dirección de esta investigación planteamos ¿Cuáles son las prácticas y estrategias en las que se concreta la tutoría a docentes noveles en su inserción en la docencia de Educación Media Superior? ¿Cuáles son los procesos compartidos entre tutor y docentes noveles en el compromiso de la tutoría? ¿Cómo realizan el acompañamiento? ¿Qué representan para unos y otros prácticas y estrategias compartidas?

donde pretendía ingresar. Tuve que presentar exámenes de asignaturas que nunca cursé e inscribir las consecutivas, sin saber nada de ellas.

Desde mis primeros años educativos, la experiencia estuvo marcada porque el maestro «enseñaba», era el «protagonista»; mientras el estudiante estaba obligado a poner atención y a anotar todo lo que el docente quería. Hoy, recordar, preguntarme acerca de qué aprendí, mueve sentimientos de duda. De manera «suelta» recibíamos información con la obligación de conectarla a nuestras necesidades, los fines de las asignaturas y de la institución. En un salón de primero se habían inscrito compañeros Huicholes. Se nos pedía incluirlos en todas las actividades académicas, ser amigos (aunque la verdad eso nunca pasó), ni hubo quien los ayudara a «entender» las dinámicas institucionales, como si bastaran los reglamentos como guías en procesos académicos y hasta personales.

De ahí mi disposición ahora, de acercarme a los estudiantes y apoyar sus procesos formativos. Diseñar mis propias estrategias y dejar al estudiante ser el centro de su propio aprendizaje, formaban ya parte de mi acción profesional, cuando la Reforma Integral a la Educación Media Superior, llegó a promover el aprendizaje basado en competencias, y a definir otras alternativas como la orientación y la tutoría.

Decidí participar como Tutora, no obstante, me pregunté si se trataría de reformas superficiales y de discurso, pues al partir de falsos escenarios, es decir, por ignorar las condiciones en muchas de nuestras escuelas, se apelaría al sentido del deber, responsabilidad, cooperación e interés de todos, en el supuesto de encontrar disposición para transformar escenarios, prepararnos, llevar a cabo cada programa. Me pregunté entonces por la experiencia de los tutores, las particularidades de su acción tutorial y los procesos en los que se implican y se forman como tutores.

Verónica. Septiembre de 2016

Después de haber cursado la carrera de Sistemas acepté cubrir un interinato como docente en Educación Media Superior. Del ingreso en 2007 a la fecha, las exigencias de la docencia me han llevado a buscar cursos de actualización tanto en el campo de mi formación profesional como en el de la docencia. Participé en el concurso de oposición para obtener la Jefatura del Departamento de Actualización y Formación Docente. Ahí, por actividades propias del departamento, tuve acceso a la convocatoria para ser tutor de docentes de nuevo ingreso por un periodo de dos años. La convocatoria cerraba ese día. Las autoridades del plantel me solicitaron registrarme y acepté sin saber qué funciones o cuál sería la labor que tendría que realizar. Al ser la única registrada, de forma automática fui designada Tutora de docentes de nuevo ingreso.

> Acercándome a los documentos guía, encontré que ya realizaba -por iniciativa propia- tareas similares a las del tutor, incorporadas a las propuestas en el programa del departamento. Creé espacios digitales con cursos breves para atender necesidades detectadas o expresadas por colegas docentes. Asumía esto como contribución a su profesionalización, además de realizar otras actividades en colaboración y acompañamiento que nos enriquecieran a ambos.
>
> Como tutora y como jefa del Departamento de actualización y formación docente, me ubico en el cruce de los requerimientos y propuestas institucionales para dirigir estos procesos. Me inquietan las necesidades e inquietudes de los Tutores sobre cómo desempeñar la tutoría en este sentido de seguimiento y acompañamiento entre pares con los docentes noveles.
>
> Al incorporarme al doctorado, en mis propias búsquedas, se acentuó el interés por acercarme a las estrategias y prácticas tutoriales de Tutores y Docentes noveles, a partir de la formalización de la encomienda, una vez establecido el compromiso de la relación. En mis incertidumbres, me he preguntado por lo que se nos ofrece institucionalmente, por lo que los noveles requieren o solicitan y lo que los tutores hacen para atender lo que les piden.
>
> Jordana. Septiembre 2016

Los distanciamientos necesarios, para empezar a problematizar la experiencia, como parte de nuestro proceso formativo, nos situaron frente a un dispositivo que habíamos aceptado en la compatibilidad con nuestros *habitus*: «Lo que la autoridad dispone lo hace desde una visión informada y pertinente para dirigir la mejora del hacer y acontecer escolares». Las convicciones sobre la formación para la docencia y la pertinencia de la tutoría como una forma particular de relación con los estudiantes fortalece las implicaciones y las disposiciones para aprender, queda entre líneas del primer relato; el segundo resalta las iniciativas y compromisos para contribuir en los procesos de profesionalización de la docencia que mueven a aceptar la tutoría como expresión de competencia profesional. Las disposiciones y voluntades inicialmente normalizaron las condiciones para la realización de las prácticas a las que se conminaba: en escenarios limitantes, espacios y tiempos ajustados entre cargas y descargas académicas, por solicitud directiva o por iniciativas personales, compromisos individualizados, sin la información sobre programas e intencionalidades y consecuentemente, sin explícitas referencias a las relaciones con otras asignaciones y tareas.

Hemos ido viviendo la tutoría como proceso y espacio relacional donde las

acciones realizadas nos realizan y donde ponemos en juego los valores por los que apostamos (Bourdieu 2005b). Problematizar la experiencia en la tutoría, nos condujo a explicitar nuestros posicionamientos, discutir puntos de vista y perspectivas, así como a acercarnos a la realización de la acción tutorial en nuestras escuelas para reconocer lugar y acción de los otros participantes, en o frente a las disposiciones que marcan qué hacer y cómo ser.

Reingresábamos al campo desde el interés por la tutoría, en la experiencia inmediata y las tensiones generadas por un dispositivo que irrumpe en la cotidianidad señalando problemáticas que nuestros *habitus* hacen reconocibles. Desde ahí se movilizaron disposiciones y sensibilidades para aceptar las responsabilidades que se nos atribuyen. Nos situábamos en el contexto institucional, mirando hacia la realización de los modelos ofrecidos, cuestionando las discordancias entre acciones recomendadas y acciones realizadas; entre competencias requeridas y competencias observadas; entre promesas y expectativas. Una posición que se había consolidado en las distinciones desde las cuales valoramos lo «aceptable», defendemos «lo razonable» como proximidades y distancias entre las nuestras y otras formas de pensar y de actuar (Popkewitz, 2003).

Decididas a cuestionar ese pensamiento habitual, fuimos desplazándonos y encontrando distintos planos desde dónde mirar la tutoría: a. el de nuevos modelos de docencia y de docente, requeridos por la apertura y flexibilidad de los espacios, medios y modos de aprender; b. el de las pedagogías que defienden la centralidad del aprendizaje y del sujeto que aprende, c. el de las políticas que convienen lo que es preciso aprender en la escuela y d. las dinámicas generadas en la internacionalización de los mercados productivo y laboral.

EL DISPOSITIVO: APRENDER JUNTOS

La Reforma Integral de la Educación Media–Superior (RIEMS) fue puesta en marcha con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008a) y la definición del Marco Curricular Común (MCC) como su propuesta educativa (SEP, 2008b). En éste, la Secretaría de Educación Pública, organizó las directrices de la formación por competencias y estableció los perfiles de egresado[4], lo mismo que los desempeños acreditables, independientemente de las modalidades o del subsistema en el que cursaren el bachillerato.

Así se establecieron las competencias que habrán de adquirir los estudiantes

4 Referentes que nos permiten situar la génesis de su definición, se encuentran en los planos del establecimiento de los fines para qué el bachillerato, y los discursos sobre cómo aprender.

(y compartir los docentes) en el curso del bachillerato: genéricas, las que permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (Art. 3). Disciplinares básicas y extendidas, que expresan conocimientos, habilidades y actitudes necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida (Art. 5). Las competencias profesionales son definidas como las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito (Art. 10).

En dirección de las reflexiones que compartimos, llamamos a pensar las implicaciones y consecuencias que supone precisar que: 1. Las competencias profesionales se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos; 2. La construcción de las competencias profesionales se apoya en las distintas normas nacionales, internacionales e institucionales, según sea conveniente; 3. Las competencias profesionales permiten avanzar hacia estructuras curriculares flexibles, que consideran el tránsito entre distintos planteles y subsistemas de la EMS, incluidos los Centros de Formación para el Trabajo, y habrán de evaluarse en el desempeño y, dentro de lo posible, con las certificaciones (SEP, 2008b). Esto supone, establecer vínculos con los contextos laborales y reconocer lo que allá aprendan los estudiantes, hacerlo mediante referentes externos así como prever la flexibilidad y homologación de créditos para valorar producción y desempeños en los diversos contextos.

Los diagnósticos que llevaron a la reforma identificaron, amén la diversidad y anarquía del sistema, grandes limitaciones para retener a los estudiantes. Pese al incremento de la oferta, la eficiencia terminal apenas superaba el 50%, consideración aparte, de los índices de ingreso respecto de la población general de jóvenes en edad para cursarlo. Como significativas señales de alerta, se plantearon: La insuficiencia en los resultados sobre el dominio de las herramientas básicas según los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y las graves condiciones de riesgo evidenciadas a través de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEP-COPEEMS, 2012) y La Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior (SEP, 2012d).

Estas condiciones representaron la urgencia de fortalecer y consolidar la identidad del nivel, así como de ofrecer una educación de calidad. Entre los mecanismos para revertir los pobres resultados, se propusieron: generar espacios de

orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos, formar y actualizar las plantas docentes, definir estándares mínimos (aplicables a instalaciones y equipamiento), profesionalizar la gestión, flexibilizar el tránsito entre subsistemas y escuelas, evaluar la mejora continua, contribuir a la certificación complementaria del SNB (SEP, 2008a)

Entre estos mecanismos destacaremos los primeros, por lo que implicarían en la construcción de concepciones y perspectivas para orientar acciones concretas en las escuelas. El dispositivo gubernamental propone la articulación de todos estos mecanismos[5], sin embargo, en las condiciones de realización se han ido fragmentando y gradualmente insertándose sin explícita relación y con pausas tales, que llegan aisladamente entre la multiplicidad de nuevas consignas para hacer efectiva la reforma. Admitiendo que los esfuerzos en la RIEMS fueron insuficientes, el 9 de febrero de 2012, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma a los artículos 3º y 31 constitucionales para dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México. En ésta y las Leyes secundarias promulgadas en 2013, fueron refrendados los ordenamientos para el SNB y el MCC relacionados con las competencias, las estrategias y mecanismos de implementación. En 2017, con un Nuevo Modelo Educativo, se promueve una reforma curricular que se plantea «desde una visión integral y transversal del conocimiento y del aprendizaje», en contraposición a la anterior, señalada como segmentada y limitada por campo disciplinar (SEP, 2017).

No obstante, de que a través de los programas de estudio se ofrezcan referentes llamando a movilizar las formas de pensar la docencia y el lugar del docente en relación con los fines formativos de la escuela, los discursos en torno al aprendizaje y al sujeto que aprende quedan circunscritos a la relación más directa y cercana:

> Así, se coloca a los jóvenes en el centro de la acción educativa y se pone a su disposición una Red de Aprendizajes, denominados «Aprendizajes Clave», que se definen para cada campo disciplinar, que opera en el aula mediante una Comunidad de Aprendizaje en la que es fundamental el cambio de roles: pasar de un estudiante pasivo a uno proactivo y con pensamiento crítico; y de un profesor instructor a uno que es «guía del aprendizaje». Este cambio es clave porque los estudiantes aprenden

5 Corresponde a Programa de Acción Tutorial (PAT), con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, establece la estrategia que promueve el mejoramiento educativo, al formar estudiantes de manera sólida en todos los ámbitos de su vida y desempeñarse de manera personal y laboral para su mejoramiento, al lograr aprendizajes significativos y situados en contextos que los involucran, por lo que el estudiante eleva su nivel, con la atención de sus necesidades con los servicios como la orientación educativa y tutorías.

> mejor cuando están involucrados; en contraste con clases centradas, principalmente, en la exposición del profesor, en las que es más frecuente que los alumnos estén pasivos (SEP, 2017)

Son otras las formulaciones conceptuales para definir la tutoría, y han sido actualizadas las connotaciones para tutor y acción tutorial, sin embargo, tal cual pretende inducirse, permanece lejana a los espacios de práctica, reduciéndose a las definiciones operativas y a su delimitación en la intención pragmática. Así, la tutoría ha sido presentada como: el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (SEP/SEMS, 2013); como acción inherente a la docencia sustentada en el curriculum y la relación personal maestro-alumno que se concreta en el acompañamiento cognitivo y pedagógico de los estudiantes para contribuir al logro de aprendizajes (SEP, 2012e).

Una definición ajustada en las últimas reformas, la plantea como el proceso de acompañamiento que prevea y fortalezca la permanencia, provea ambientes para el aprendizaje efectivo y con esto mejore el rendimiento, además de apoyar el desarrollo personal, vocacional y profesional; en síntesis: una estrategia educativa dirigida a que los alumnos del nivel medio superior logren las competencias para la vida y el trabajo demandadas por el contexto actual (SEP, 2013).

Para dirigir la realización de la tutoría en los espacios de práctica, se han dictado lineamientos (SEP, 2010, 2012, 2016, 2017), programas (SEP, 2010, 2011, 2012b, 2012e, 2013, 2017) y manuales (2008c, 2012c, 2014, 2015, 2018) que condensan las orientaciones. En estas directrices se lee que la tutoría académica en un sentido preventivo posibilitará anticipar situaciones de riesgo de los estudiantes, toda vez que, desde las mediaciones en las relaciones cotidianas, pueden irse identificando necesidades básicas o problemáticas. El acompañamiento conlleva también un sentido constructivo, pues se espera que la tutoría sea potenciadora de metodologías de estudio y de trabajo que los estudiantes pueden desarrollar para las asignaturas, módulos o prácticas en sus trayectos formativos, congruentes y más apropiadas. En atención a las necesidades socioemocionales, se ha sostenido y actualizado en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Programa Constrúye-T, dirigido al aprendizaje socioemocional «para enfrentar de manera positiva y asertiva los distintos riesgos a los que se enfrenta por su edad, su contexto

familiar, su condición socioeconómica y las vicisitudes de la vida en general» (SEP, 2018).

En relación con los resultados, la tutoría ofrece el seguimiento de los procesos de evaluación como base informativa para detectar dificultades, y los tutores (docentes o por nombramiento) puedan prever la intervención requerida. Ejercer la tutoría requiere del desarrollo de competencias docentes y un estado de disposición afectiva para ayudar a un alumno, o grupo de alumnos a adquirir aprendizajes significativos y a movilizar competencias (SEP, 2011, 2018).

Desde los primeros ordenamientos, en el Acuerdo No. 9, el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2009) estableció las funciones y el perfil de los responsables de tutorías dentro de cada plantel. La formación del docente como tutor, en la práctica fue siendo acotada al seguimiento de los manuales del Programa Yo No Abandono[6] y a un curso de 120 horas organizado en cuatro módulos para aproximarse al compromiso y responsabilidades al aceptar ser tutor (SEP, 2013).

Con las últimas reformas, a partir de la constitucional y leyes secundarias, las regulaciones para la educación obligatoria llevan el marco de la transformación radical del sistema en la gestión y financiamiento, calidad del servicio profesional y normas de reconocimiento (SEP, 2013) como base para alcanzar la calidad educativa prometida a la población. En los documentos normativos y las propuestas operativas, el concepto de calidad se define en términos de la pertinencia de la oferta educativa, cobertura y eficacia del sistema y los resultados traducidos en índices y niveles que cada institución, cada docente y cada estudiante están obligados a superar. Así, las continuas llamadas a la profesionalización docente alcanzan a quienes trabajan en este nivel o pretenden incorporarse, en las normas de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento validadas para el Servicio Profesional Docente.

Un servicio de calidad para atender los problemas identificados en el nivel exige perfiles profesionales. Así, una estrategia inicialmente inscrita en el marco curricular común y los programas de prevención del abandono por parte de los estudiantes y dirigida a los estudiantes, es desplazada hacia la atención de los re-

6 Material didáctico, elaborado de manera conjunta por la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, cuya finalidad es «aportar elementos conceptuales y procedimentales que permitan a los docentes desarrollar y fortalecer sus conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes para el acompañamiento de los jóvenes en educación media superior, con el fin de coadyuvar a la resolución de los problemas de abandono escolar, rezago y baja eficiencia terminal» SEMS-FLACSO, 2014)

querimientos formativos para la docencia desprendidos del marco para el Servicio Profesional Docente. Las leyes y los mecanismos para conseguir la profesionalización, inducen la formación continua para los docentes en general y la Tutoría para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso al sistema a través de un catálogo reconocido que acota las opciones electivas que serán válidas en los procesos de evaluación y reconocimiento

Esta Tutoría, queda definida en el mandato de ley como: acompañamiento para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso que será ofrecido por un periodo de dos años a cargo de un tutor inicialmente designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. Los apoyos que se requirieran serían ofrecidos a partir de las evaluaciones realizadas en el primer año de acompañamiento (Articulo 22. LGSPD).

En mayo del 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) estableció los lineamientos para la selección de docentes con funciones de tutoría (SEP, 2014). Se conformaría el padrón de tutores por estado, subsistema, nivel educativo, modalidad, supervisión, zona escolar y escuela. En esta condición, la tutoría supone apoyo al profesorado principiante dirigido a mejorar la inserción y el desarrollo profesional. Los recursos de que fueron provistos los tutores se contienen en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior, Docentes y Técnicos de Nuevo Ingreso (2014-2016 y 2016-2018)

En los contextos de realización, eran evidentes las incertidumbres sobre el qué hacer y cómo hacerlo, ante los cuales, los recién incorporados tutores para docentes noveles, buscarían cursos y recursos, cada uno en la individualización de los compromisos establecidos, resolviéndose con prácticas basadas en experiencias propias y los ordenamientos de lineamientos, programas y manuales.

Dos años después, en 2016, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)[7] promovió en la plataforma digital de cursos en línea de la Estrategia Nacional de Formación a Docentes de Educación Media Superior, un curso de 40 hrs. para los tutores de docentes de nuevo ingreso, como la primera y hasta entonces única capacitación oficial. Significativa temporalidad considerando la ex-

7 Consecuente del Decreto del 21 de enero de 2005, de coordinar los recursos y programas para el desarrollo académico en cada subsecretaría por nivel educativo, fue propuesta en la COSDAC, en 2012, como responsable de apoyar programas y proyectos congruentes con las directrices y prioridades de la SEMS, impulsar la formación y el desarrollo académico del personal docente y directivo, promover el desarrollo de innovaciones, estudios e investigaciones sobre temas prioritarios de la educación media superior, así como la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, para elevar la calidad educativa de los servicios que se ofrecen (SEP, 2012).

pectativa de la formación en acompañamiento como alcanzable en el curso de los dos primeros años del ejercicio profesional.

Se puso en marcha la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, «una oferta de programas de formación continua a los docentes en servicio para ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico» prometidos como «un traje a la medida» (SEP, 2015b). El sistema de actualización o profesionalización ofrece a los docentes –a través de una plataforma web–, cursos en diferentes campos disciplinares o pedagógicos según el perfil que haya registrado y que a la vez haya sido validado por la autoridad correspondiente. En estos documentos, el perfil del Tutor se construye a partir de las cinco dimensiones básicas del perfil docente y del técnico docente, las cuales refieren a las competencias que necesita como Tutor para desempeñar sus funciones. Perfil, parámetros e indicadores SEP-CNSPD, 2014) establecen las cualidades por cultivar, que serán reconocidas en las evaluaciones del SPD.

Recientemente, las opciones de la Estrategia nacional de formación continua de profesores de educación básica y media superior se han organizado en torno a las dimensiones establecidas en el Perfil, parámetros e indicadores que señalan las competencias docentes y de gestión en la educación obligatoria. En este marco, se ofreció en la plataforma virtual por la que se accede a la propuesta de formación, el curso ¿Cómo realizar una tutoría académica efectiva? con una duración de 40 horas y una modalidad autogestiva (SEP, 2017b). En los términos de la convocatoria se plantea que la tutoría es inherente a la función docente, independientemente de haber sido designados tutores o no.

En el discurso, la finalidad de que la Tutoría sea verdaderamente un conjunto de acciones de acompañamiento, apoyo y seguimiento al Docente de nuevo ingreso, para que este proceso contribuya a mejorar sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que facilitan su inserción escolar y en general al Servicio Profesional Docente, se ha dejado a la iniciativa de quienes deciden ser tutores, en el supuesto de los perfiles idóneos para serlo y su competencia profesional para formar y formarse.

Trazado el campo de acción, planteamos volvemos a nuestras apuestas para cuestionar desde dónde nos implicamos y hacia donde vamos. En los ordenamientos a los que hemos hecho referencia, la atención de las necesidades de los alumnos es acotada entre la intención de favorecer las trayectorias escolares y profesionales como vía para lograr mejores condiciones de llegada e inserción

laboral. En la Tutoría para la inserción al trabajo docente, se buscan recursos para la mejora de su intervención en el aula que aseguren los aprendizajes, y en la escuela que contribuyan a la gestión. Los dilemas entre la formación en la escuela o formación en los campos específicos y entre acompañar para ayudar a resolver problemas en los límites de los requerimientos escolares o acompañar el ejercicio de la autonomía para aprender a conocer, hacer, convivir y ser se decantan hacia los términos primeros.

Sin pretender ser exhaustivas, sino vincular referentes que convergen en las actuales propuestas de reforma para situar y entender la tutoría desde distintas perspectivas, organizamos nuestras reflexiones planteando: 1. Una aproximación al campo a través de los fines del bachillerato en nuestro país, que marcan una histórica pretensión de vincular escuela y empresa, con diversos matices en cada proyecto y política en operación. 2. Una aproximación a la experiencia internacional, que penetra las políticas nacionales orientando las reformas curriculares hacia el modelo de competencias y centrados en los aprendizajes. 3. Compartimos nuestra experiencia local en la relación intersubjetiva como investigadoras y como docentes implicadas en los procesos de tutoría. 4. Como investigadoras, contrastamos los puntos de vista desde los que se ha enfocado la acción tutorial y dejamos a contraluz, los supuestos desde los que partimos.

PARA QUÉ DEL BACHILLERATO

Los discursos reformistas, contextualizan necesidades y proyectos, aludiendo a escenarios dominados por configuraciones de mercado que exigen la reestructuración de todas las esferas de la acción humana. Acelerados flujos en la producción y circulación del conocimiento, cambios en los medios tecnológicos, nuevos paradigmas en la formación han puesto en duda procesos y resultados educativos, como garantes de crecimiento e incorporación a la dinámica mundial de las economías (Weller, 2010). Globalización, sociedades del conocimiento, diversidad cultural, sostenibilidad, entre otras categorías-emblemas, se colocan en un plano de acciones y contradicciones para salvaguardar, transformar la escolarización, en la urgencia de ofrecer mejores oportunidades de aprender y mejores condiciones de vida para todos.

En México, los estudios de Bachillerato han sido inscritos en la relación escuela-economía. Históricamente se había contenido como función preparatoria para los estudios superiores, lo cual según Zorrilla (2018) volvió «prácticamente invisible la importancia, mucho más amplia, de una formación universal para la

vida en la sociedad moderna» (Zorrilla, 2018: 17). En una historia de desplazamientos hacia áreas consideradas potencialmente productivas, los objetivos de fortalecerla atravesaron la expansión de la oferta de educación técnica hacia todo el territorio nacional que se había iniciado como respuesta política a los acontecimientos del 68. Los diagnósticos nacionales y las recomendaciones internacionales marcaron la alerta de atención sobre este nivel educativo (Zorrilla y Cetina 1998). La creación del Colegio de Bachilleres por decreto presidencial en 1973, con el antecedente de los Acuerdos de Tepic (ANUIES, 1972), que representan el posicionamiento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el país, constituye un hito en la conformación de lo que ahora es el sistema nacional y las políticas orientadas a la regulación de la oferta.[8]

Con la crisis de los ochentas, en la que se reconoció la urgencia de crecimiento económico, los retos de la contención de la deuda, la intervención del Estado en educación y la integración a la economía de mercado, dejaron su impronta en el bachillerato vinculando opciones a las actividades productivas. Se ampliaron programas, modalidades, orientaciones y formas de financiamiento en un contexto de reducción del gasto público frente a la magnitud de la deuda externa (Vid. Zorrilla, 2015). Las reformas curriculares para el bachillerato con una orientación formativa universal para todos (Zorrilla, 2018) incorporaron una formación básica, propedéutica y de preparación para el trabajo; más tarde se convino un tronco común para el bachillerato tecnológico, cuyas especializaciones estaban desde un inicio perfiladas. Se abrieron opciones como la del bachillerato internacional y las de bachillerato pedagógico, este último, exigencia ante la tercerización de la formación de profesores además de fortalecerse los bachilleratos de formación profesional no-universitaria. Luego se incorporarían los sistemas abiertos y a distancia, primeros en la acreditación por exámenes y certificación de competencias.

A principios de los noventas, con la reforma educativa de la educación básica y de formación de profesores, se iniciaban en el país reformas estructurales de amplio espectro implementadas como reformas económicas (Jiménez, 2003). Diagnósticos y discursos cuestionaban los resultados del sistema educativo e introdujeron como principales herramientas de mejora, la evaluación y la profesionalización de la docencia. En la inédita reestructuración del sistema escolar de esta

8 El antecedente de los sistemas de créditos en México se encuentra en la Declaración de Villahermosa de 1971, en la XIII Asamblea de la ANUIES, donde con el discurso de la necesidad de una reforma educativa integral pasaría por la creación de un sistema nacional de enseñanza con créditos académicos comunes y de equivalencias que facilitara la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes.

reforma, encontramos antecedentes a la situación actual del bachillerato, como las declaratorias de obligatoriedad, primero para el preescolar, más tarde para la educación secundaria, sobre los principios de reconocimiento del derecho a la educación, pero especialmente, del reconocimiento de los vínculos entre la escolarización y la economía, aludiendo a la centralidad de los fines que el contexto mundial demanda: competitividad y productividad. Condiciones ineludibles, evaluación de procesos y resultados, así como la profesionalización de las agencias, se movilizaron con distintos ritmos en todos los niveles del sistema educativo.

Cerca del inicio de un nuevo milenio, las metas se trazaron en la doble perspectiva: vincular la escolarización al desarrollo social y humano, por un lado, y por el otro a la formación para el mercado laboral y la competencia internacional. Las transformaciones de los procesos productivos instauraron un nuevo referente: la competencia laboral (Weller, 2006). Este referente, vinculado al de aprender a lo largo de la vida conllevaron a la diversificación de sistemas, modalidades y espacios para aprender, lo mismo que a los organismos y sistemas de certificación y acreditación de las competencias y el mérito. En el mercado laboral, se establecieron los sistemas de certificación y las normas de competencia como mecanismos dirigidos a la rentabilidad en el empleo y la competitividad en los mercados. En las instituciones de educación superior, se puso el acento sobre las acreditaciones y las titulaciones (Romo, 2011). Para el bachillerato, la urgencia fue ampliar la oferta y prever salidas laterales en vía de la certificación laboral (Zorrilla, 2018).

La intervención de organismos internacionales ha estado presente en las reformas de ya casi cuatro décadas. La expresión plena gira en torno al financiamiento y la evaluación como principal mecanismo de control sobre el ejercicio y la dirección hacia los resultados esperados. Para orientar las reformas curriculares, las consignas recurrentes han sido acoplar la escolarización al cambio tecnológico que impacta todas las ramas del saber y la producción, impulsar *curricula* flexibles que den cabida a la incesante innovación del mundo global diversificando sistemas, modalidades, medios, tiempos y espacios para aprender. Propuestas que habrían de inducirse centradas en el que aprende y precisando aprendizajes esperados y estándares de calidad.

La definición de competencias clave a escala mundial por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por ejemplo, se ha vehiculizado en diagnósticos, condiciones, propuestas y recomendaciones para atender los retos educativos en nuestro país a partir de las distancias entre las situaciones diagnosticadas y las demandas del exterior (OCDE, 1997) como parte

del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010). Entre las últimas recomendaciones, destacamos la de hacer corresponder los perfiles de egreso a las demandas del mercado laboral (OCDE, 2015). Es esta una exigencia frente a la apertura espacios de formación y capacitación en competencias y las certificaciones correspondientes, realizadas por las empresas con los estándares ocupacionales que las distinguen en el mercado nacional y global.

Frente a estas dinámicas, la escuela ha sido puesta en entredicho y se la cuestiona como desconectada del mundo del trabajo y por lo tanto de las demandas en los campos profesionales y productivos; con recursos escasos y limitada capacidad de ajuste a la vertiginosidad de los cambios en los distintos órdenes de la vida social y productiva (Weller, 2006). Las reformas vigentes, responden a estos cuestionamientos con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y la definición de ejes de continuidad, en acuerdos y programas que han ido alineando el sistema al proyecto nacional de educación obligatoria (Zorrilla, 2018).

Se fortalece con las reglas para obtener la distinción del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior [PBC–SINEMS] (COPEEMS, 2018), en cuyas propuestas estructurantes: adopción del Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, definición y reconocimiento de la diversidad de la oferta de la Educación Media Superior (EMS), profesionalización de los servicios educativos y certificación nacional complementaria (SEP, 2016), se marcan las directrices en las que se ha de transitar (*Cfr*. Zorrilla, 2018) y se persiste las estrategias modeladoras ahora inducidas en la promesa de profesionalización de servicios de la oferta en Educación Media Superior, que ha de entenderse como «profesionalización de la docencia» y flexibilización de las acreditaciones.

Los discursos de un nuevo paradigma en educación centrado en el aprendizaje y dirigido a la gestión del conocimiento, han hecho visibles y urgentes requerimientos para los currícula y la formación para los formadores, de otras pedagogías, otras formas de relación y mediaciones entre sujetos y objetos por aprender, continua valoración de los aprendizajes y los modos de aprender, apertura interactiva con medios digitales en espacios virtuales, reconocimiento de tareas y proyectos que se realizan en espacios sociales o laborales, etc. que rompen con las representaciones de la escuela como encuentro cara a cara en espacio y tiempo fijos, con programas previamente establecidos en la organización graduada del conocimiento. Entre estos requerimientos y los discursos que los hacen razonables, se sitúa -paradójicamente- la Tutoría. Paradoja en tanto que la pre-

paración para la vida y el trabajo que ha de posibilitar el acceso a medios, modos y objetos de aprendizaje, se confinan a las condiciones de la escolarización: currículum graduado y distribuido, ajustado a espacios, tiempos y perfiles contratados, con arquitectura y tecnologías insuficientes.

DEL SABER TRANSMITIDO AL APRENDER A SER

Hemos esbozado contextos y prioridades en las que el bachillerato fue colocado en el centro de atención de las políticas gubernamentales. Lo que enseguida planteamos, es la convergencia de discursos que median las racionalidades económicas, y ofrecen otros principios para valorar la dirección que se imprime a la formación escolarizada y habría qué decirlo, al reconocimiento y certificación de las otras formaciones. En el proceso, van marcándose razones de nuevas exigencias para los formadores y los modos de formar.

Aquí también podemos fijar hitos para situar los emblemas y los desplazamientos en los que se ha trazado el campo paradigmático para colocar en el centro el aprendizaje y propiamente al estudiante. Por un lado, intentando hacer contrapeso a los enormes desequilibrios que genera el mercado, las Conferencias Mundiales sobre Educación para Todos (CMEPT) y los informes de las Comisiones Internacionales desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), analizan las condiciones de la escolarización en los países del mundo buscando consensos y solidaridades para dirigir programas hacia las metas de sociedades más justas e igualitarias. Asimismo, apuntalaron el marco para la transición entre paradigmas educativos y convenios internacionales para reconocer los aprendizajes y la formación escolarizada y no escolarizada.

Con la guía de la UNESCO, el movimiento Educación para Todos, convocó a la coordinación de esfuerzos para satisfacer las *necesidades básicas de aprendizaje* de niños, jóvenes y adultos en el mundo. La Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia marcó proyectos políticos y pedagógicos durante la última década del Siglo XX. El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental se propulsó a partir de la *Declaración mundial de Educación para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Aunque el foco de atención fue la educación básica, en su continuidad, el *Marco de acción* en Dakar, Senegal, en el año 2000, introdujo la atención de la infancia y la educación escolarizada, el incremento en la alfabetización de adultos, logros en la paridad de género y la mejora de la calidad de la educación en la medición de los índices de

desarrollo de los países. Las recomendaciones permearon las reformas educativas de la década en correspondencia con los objetivos de la EPT.

De Jomtien a Dakar, destacamos la definición de la Educación como Derecho humano fundamental, la atención a «*necesidades básicas*» expresamente definidas como «las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas) y como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir; para que desarrollen sus capacidades intelectuales, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo» (Declaración de la CMEPT). Un concepto vigente que contribuye a repensar lo que llamamos competencias y las finalidades que les atribuimos.

Antes del movimiento que visibilizara las profundas inequidades y contradicciones en la educación en el mundo, el informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la UNESCO, presentado a principios de los setentas como *Aprender a Ser. La educación para el futuro*, había señalado recomendaciones para una nueva organización de los sistemas educativos, que reconocieran el aprendizaje permanente en una sociedad educadora y la libre elección de las vías para aprender (Faure, *et all.,* 1973). La transformación de la escuela era ya planteada como urgente, hacia la desinstitucionalización y centrada en el alumno, justa, equitativa, inclusiva, diversificada. En el fortalecimiento de los aprendizajes, científica, alfabetizada, interdisciplinar y tecnificada. En su propia renovación, sincrónica, que investiga, que aprende, se forma y se transforma. Una escuela que participa del cambio y contagia el entusiasmo para cambiar.

El informe hizo énfasis en reconocer y atender la evolución en la organización y estructuración del conocimiento que vuelven impertinentes los programas, tiempos y trayectos impuestos en los recorridos lineales y graduados que han caracterizado a las escuelas, para reconocer el aprendizaje permanente que cada uno puede construir. Advirtió sobre la necesaria revisión de las funciones de transmisión autoritaria del saber y la modificación del papel de los enseñantes, asimismo, sobre el cambio en la arquitectura de los espacios de la enseñanza y la apertura hacia el mundo en doble plano: la escuela como centro cultural polivalente y como inserta en una comunidad educadora (Faure, *et all*., 1973)

Dos décadas después, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, apuntaría al reconocimiento de las condiciones nacionales y los proyectos políticos y sociales para dirigir los sistemas educativos, situados en condi-

ciones internacionales distintas, marcadas por nuevas regulaciones en la dinámica de los intercambios comerciales y el fortalecimiento de una economía de mercado, amén de la conflictividad y la violencia en distintas regiones del orbe en torno a las que se debate la intervención de fuerzas internacionales.

Las dinámicas de conformación de bloques económicos habían acentuado los cuestionamientos al Estado como regulador y principal responsable del financiamiento educativo -condiciones a las que antes hicimos referencia-, e impulsaron reformas educativas principalmente como reformas económicas. Se reconocía al aprendizaje como un derecho, como el mayor potencial de enriquecimiento de los seres humanos, por lo cual habría que asegurar educación de calidad. Asimismo, se consolidó el valor del conocimiento como principal mercancía, en tanto generador de ventajas estratégicas en el mundo global. En este contexto, la revolución de la informática, la expansión del uso de los multimedia y recursos interactivos propulsaron la exigencia de culturas pedagógicas distintas (Delors (Comp.), 1996).

En contraparte, según la comisión Delors, el futuro deseable y posible se avizoraba en doble vía: una educación dirigida no sólo al impacto económico y la capacitación para la vida productiva, sino desde la amplitud comprensiva del desarrollo humano y la vida democrática. En la transición del aprendizaje permanente al aprendizaje a lo largo de la vida, el informe advirtió sobre un necesario desplazamiento de una concepción de formación para el trabajo (preparación de mano de obra para contribuir al crecimiento económico),y la contribución al crecimiento económico, vía la preparación de mano de obra, hacia una educación continuada dirigida al desarrollo permanente y armónico del individuo cuya acción contribuiría a prácticas ciudadanas y de participación democrática en la conformación de sociedades educativas. Se reiteraba el llamado a una educación que potenciara el crecimiento económico y el desarrollo humano.

Finalidades y principios quedaron representados como los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, desde los cuales se desplazó la noción de cualidades y calificaciones a la noción de competencias. Un puente hacia la otra visión de la educación. Se enfatizó, como en el informe anterior, la centralidad del educando al prever los procesos y las finalidades de la educación. Asimismo, se insistió en la necesaria reestructuración de las formas, lugares y medios para aprender frente a la diversidad de contextos en los que se produce el conocimiento y la convergencia particularmente de niños y jóvenes en ambientes diversos de aprendizaje.

Al ser el conocimiento el más valioso bien, los organismos financieros internacionales, impusieron la evaluación como principal instrumento de seguimiento y control en los sistemas escolares con el foco sobre los aprendizajes y los niveles esperados. Esto generó una dinámica de exaltación de resultados desplazando a veces la formación. Los compromisos entre gobiernos y organismos financieros internacionales, se fijaron en torno a los resultados, medidos y comparados con estándares, exigidos en la orientación de políticas internas, dirigidas a mejorar los niveles de desarrollo alcanzados comparativamente con los índices en otros países. Las evaluaciones internacionales como PISA, las recomendaciones de la OCDE y el establecimiento de estándares internacionales, han alineado la visión del desarrollo y crecimiento económico al desarrollo individual y satisfacción de los indicadores de cumplimiento de las medidas esperadas. Desde esta alineación se muestran los problemas de reprobación, deserción y bajo nivel de aprovechamiento escolar, que colocan en riesgo de abandono en un alto porcentaje de la población escolar en el bachillerato y en la educación superior. Asimismo, se advierte sobre los desfases entre las competencias en el egreso de las instituciones educativas y los perfiles ocupacionales demandados en los mercados.

Las primeras experiencias de atención a esos problemas, como el de las distancias entre la formación escolarizada y la demandada en los contextos productivos, comenzó a implementarse en las instituciones de educación superior, impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hace ya más de treinta años. Destaca la experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde se retoma la tutoría como una alternativa para favorecer el incremento de los índices de eficiencia terminal al abatir la deserción y rezago escolar; en esta experiencia, la labor tutorial se establece como parte de la función docente, brindando apoyo, consejo a los estudiantes y con esto, mejorar su rendimiento académico (Vázquez *et al*., 2007).

Así como en las actuales propuestas para el bachillerato, el impulso a la tutoría se realizaba haciendo eco de las estadísticas del abandono y eficiencia terminal. El modelo adoptado fue generalizándose como una estrategia dirigida a remediar estas condiciones. El paradigma de formación por competencias en los niveles superior y de posgrado ha recibido la influencia de la Declaración de Bolonia y el proceso consecuente para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES, 1999). Allá, con el proyecto Tuning fueron construyéndose los instrumentos y condiciones operativas para concretar los compromisos de los países

participantes especialmente los correspondientes a definir un sistema de transferencia de créditos (ECTS) (Montero, 2010).

Se impulsó también la iniciativa Tuning-Latinoamérica para la convergencia de la Educación Superior, desde donde se fijaron metas análogas para las universidades del área, en sintonía con el proyecto Tuning del Espacio Europeo para la Enseñanza Superior. En trayectos paralelos las Instituciones de Educación Superior en México, fueron conviniendo propuestas para establecer el sistema de créditos y los procedimientos para acreditar conocimientos adquiridos por experiencia laboral o certificaciones de formación para el trabajo (Sánchez y Martínez, 2011). A partir de 2001, a través de la ANUIES, se insistiría en la implantación de *currícula* flexibles y la regulación del reconocimiento académico para la movilidad entre instituciones para lo cual empezó a trabajarse el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) que fue aprobado en 2007 (SEP, ANUIES, 2007).

Las competencias, los niveles y estándares de competencia y su correspondencia en créditos, facilitaría los amoldamientos y las precisiones para estimar la homologación y la compatibilidad de los programas de estudio, marcos curriculares, prioridades formativas, así como la definición de perfiles para egresados por titulaciones y campos específicos en las instituciones de los diferentes países adscritos a la Declaración (Montero, 2010). Cabe la advertencia, de que se previó que la tutoría es sólo una entre una diversidad de posibilidades de acercamiento, modalidades y vías de acceso al aprendizaje, en las que cada uno puede desarrollar y construir herramientas, medios, ganar autonomía, aprender a aprender y a ser.

Para los países y las instituciones, desde la experiencia del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, contribuir a la integración de una sociedad de conocimiento, exige adaptaciones curriculares y tecnológicas, ampliación y diversificación de fondos financieros para fortalecer mecanismos y procesos de producción de conocimiento, mejora de resultados y adaptaciones continuas a los catálogos de competencias demandadas desde el mundo laboral lo mismo que para la estimulación del emprendedurismo individual y colectivo.

Esta migración de paradigma e implementación estructural, en América Latina y particularmente en México, tiene como principal promovente a la OCDE en las recomendaciones para los gobiernos de inducir como prioridad educativa el desarrollo de las competencias[9] por sobre las áreas y disciplinas de ética, filosofía

9 OCDE, Perspectivas OCDE, *México, políticas clave para su desarrollo sostenible*, 2010. http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf consultado 15 de junio 2013.

e historia, entre otras. A partir de la adscripción de México al organismo, se ha señalado la urgencia de una transformación profunda del sistema educativo nacional, para elevar la calidad de la educación en todos los niveles.

Quizá la reforma al bachillerato fue contenida entre una radical reforma a la educación básica condicionada y las nuevas directrices para regular la educación superior, sujetas al financiamiento según la productividad y el mérito. Ahora, incorporada a la educación obligatoria, se intensificaron propuestas y mecanismos para su reestructuración.

Resumimos señalando los énfasis en los ejes para la reestructuración curricular en relación con nuestro interés investigativo: Enfoques basados en desarrollo de competencias en los planes y programas de estudios, la modelización de perfiles profesionales para docentes y directivos, así como el requerimiento de establecer mecanismos de apoyo, orientación y tutoría y sistemas de reconocimiento de la formación autodidacta en espacios no escolares.

En cada uno de estos ejes, la centralidad del estudiante y del aprendizaje nos remiten a tramas complejas, inestables, respecto de las cuales es preciso acotar posiciones, condiciones de realización e identificar opciones electivas posibles para su realización, antes que simplificar situaciones y problemas en relaciones lineales que serían resueltas al margen de la configuración en la que se producen.

OTROS CONTEXTOS, OTRAS MIRADAS

En un primer acercamiento a la problemática en nuestro trabajo y nuestras instituciones, compartimos las implicaciones en la tutoría. Describimos compromisos y acciones para concretar los programas que habíamos libremente elegido. Tomar distancia ahora, nos muestra encauzando acciones que se vuelven posibles con entusiasmo y voluntad en una relación que apuesta al éxito académico (definido para los estudiantes como rendimiento escolar o incorporación a los campos profesional o laboral), en un caso; y en el otro, la prospectiva de la inmersión de los noveles a la docencia, desde los supuestos de una producción progresiva de la condición profesional de los docentes, que se logra a través de estrategias análogas compartidas en lo individual, en el acompañamiento uno a uno, ofreciendo recursos, o mediante el cumplimiento de las propuestas ofrecidas desde el exterior. En uno y otro caso, en las primeras declaraciones la tutoría se ofrece como acción remedial ligada a nuestras disposiciones alentadas por el dispositivo que dirige las responsabilidades, normalizadas desde los *habitus* compartidos.

Aun ahora, identificando el trazado del campo y las fuerzas que lo delimi-

tan, nos cuesta afirmar itinerarios y desplazamientos hacia puntos de vista distintos. Con la revisión de la literatura, empezamos a cuestionarnos y a reconfigurar este plano, donde encontramos otras miradas sobre la tutoría. Capitales culturales (Bourdieu, 2005[a]) desde los cuales orientar las búsquedas. Los referentes históricos aparecen en las discusiones, como vuelta a los significados y sentidos producidos en situaciones y contextos diversos. En nuestros estudios, la reconstrucción toca especialmente las fuentes próximas, las de las reformas de las últimas décadas, pretendiendo inscribir la tutoría, en el proyecto político y pedagógico que éstas impulsan, como recorte temporal que no ignora otras dinámicas en su producción.

Pero precisamos también analizar modelos y prácticas tutoriales, desde distintas concepciones; cuestionar los objetivos que ajustan o replantean produciendo imágenes de futuros posibles. Las experiencias documentadas nos acercan a otros modos de realizar la tutoría, a las estrategias puestas en juego, al juego y las reglas del juego que configuran cada campo particular y las apuestas por las que se comprometen los participantes. Aquí resumimos experiencias analizadas desde las teorías de aprendizaje (González y Rubio, 2016), las políticas (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011) y desde las investigaciones (Van Veen, Martínez y Sauleda, 1997). Breves referentes que muestran distintos posicionamientos y horizontes para comprender la Tutoría en las reconstrucciones que otros han realizado sobre el campo.

Lo que hemos hecho hasta ahora es construir puentes para acercarnos a las directrices de política que llegan a la obligatoriedad de la educación media superior y al dispositivo gubernamental en el que se fijan marco y modelo para la acción tutorial, así como los perfiles deseables de los sujetos de la acción. Por un lado, en los desplazamientos del modelo curricular y la experiencia escolar centradas en el profesor a la centralidad del alumno, de la enseñanza al aprendizaje, en el que se inscribe también la transición del modelo de formación academicista al de practicante reflexivo[10], nuevos modos de ser docentes y las distinciones entre docente y tutor o las atribuciones de tutoría al docente.

En las pedagogías que sostienen las propuestas curriculares destaca la adopción del constructivismo a partir del cual la resolución de problemas fue convertida en estrategia central. La intervención del docente se espera provocadora de la acción del aprendiz; en esa acción habrán de construirse conocimientos

10 El paradigma del docente reflexivo en los programas institucionalizados, señala que representaciones sociales del oficio y de la formación inicial perdura en el tiempo y al actualizarse ya no se trabajan por igual. No se trata de formarse para la enseñanza en recuperación de repertorios de técnicas y recursos, sino para investigar y especialmente reflexiva para construir en y para la práctica una relación con el saber y con el oficio que los mantiene en permanente innovación y colegialidad.

y herramientas para conocer. Imágenes modalizantes caracterizan a docentes y estudiantes como responsables de colaborar, reflexionar, resolver problemas que no tienen «un conjunto claro de divisiones o respuestas singulares» propuestos sin el reconocimiento de los anclajes sociales y epistemológicos (Popkewitz, 2003, p. 373). Se les conmina a encontrar o construir estrategias adecuadas dirigidas por las pautas de interacción en las aulas ajustadas a los contextos que fomentan u obstaculizan el aprendizaje. Así las competencias sociales son transformadas en participación en prácticas en el aula para compartir normas, construir consensos generalizados como principios globales relacionados con el logro, el éxito, el entrenamiento para los contextos que les esperan.

Las que provienen del paradigma sociocultural dirigen la mirada hacia el reconocimiento de las mediaciones de los contextos y la construcción del conocimiento en prácticas sociales situadas. En estas mediaciones, el acompañamiento en la acción tutorial supone favorecer andamiajes y poner en común instrumentos mediante los cuales se concreta la relación epistémica: un sujeto que en sus relaciones construye conocimientos, cultiva afectos y se fortalece integralmente. Se realiza en situación (Popkewitz, 2003).

Esta perspectiva se distingue de otras que postulan modelos de acompañamientos entre expertos y aprendices, donde la acción de los primeros dirige hacia lo que es necesario saber y los modos de llegar a saberlo. Se formulan modelos que atribuyen al tutor la responsabilidad de gestionar o crear las condiciones para aprender, el seguimiento y supervisión de las guías para lograrlo; también la ayuda orientada y oportuna en la relación de sujetos y objetos de aprendizaje y los itinerarios para adquirir las competencias esperadas como preparación para la entrada a un campo especializado. En el caso de los estudiantes, a los profesionales o laborales, en el caso de los docentes principiantes, al ejercicio profesional de la docencia, dentro del cual, cabría incluir también la tutoría.

Una definición recurrentemente compartida, es la de tutoría como proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, de convivencia social y de incursión en el mundo laboral (Castillo, Torres y Polanco, 2009).

Otros estudios han enfocado las políticas y sus prescripciones, como especificaciones descriptivas sobre el deber ser, desde donde se señalan las desviaciones en las prácticas; se ha pretendido medir la eficacia mediante análisis factoriales que redundan en textos esquemáticos de descripción estadística, y en contraparte na-

rrativas y estudios de casos que muestran la experiencia empírica, en testimonios y opiniones que pocas veces superan los relatos anecdóticos. Van Veen (1997) ha cuestionado la exclusión del foco de las indagaciones, de los procesos y las interacciones en la tutoría o de sus efectos en las relaciones producidas. Preferentemente, hay una direccionalidad fijada a partir de un modelo. Se discurre para clasificar y distinguir los encontrados y presentarlos como modelos prácticos.

Clasificaciones según agentes y relaciones: las investigaciones identifican modelo de especialistas, modelo de tutor personalizado o de grupo-clase, modelo de equipo de especialistas o colegiado que se instalan según las concepciones, condiciones y fines que los responsables confieren a la tutoría. Así, entre estos modelos se encuentran los que dependen de la dedicación y voluntad individual de los implicados, los que se instalan como responsabilidades asignadas por mandato jerárquico o decisión colegiada, y los que generan comunidades implicadas, sin diferenciaciones ni distinciones que hacen los nombramientos, en la construcción de alternativas, estructuradas y estructurantes de la dinámica y proyecto institucional dirigidas hacia metas holísticas e integradoras.

Es frecuente que se atribuya al tutor la responsabilidad y el compromiso con las metas, al margen del estatuto o de las condiciones de realización. Pero también hay quienes cuestionan el modelo individual pues rompe la pretensión de mejora prometida de la calidad educativa al desprenderse de la trama en la que se articulan las convergencias de actores y acciones que hacen la escuela. Desde esta perspectiva, se inserta la tutoría en un complejo proyecto que articula los contextos, la organización institucional y curricular como propuesta pertinente para la atención de las problemáticas locales y demandas de contextos más amplios. Desde una mirada holística, en la tutoría convergen relaciones y acciones que articulan y realizan modos de conocer, hacer, convivir y ser; principios que movilizan mediaciones y autonomías.

Para estudiantes o para docentes noveles, la tutoría definida como acompañamiento, aparece acotada a la relación directiva, pese a los señalamientos de hacer visible la complejidad de la acción y la relación en la que se produce. Según establece la OCDE (2010), a cada docente principiante habría que asignarle un tutor, cuya responsabilidad será darle apoyo continuo durante su primer año de servicio. El tutor se centrará en prepararlo, aconsejarlo y apoyarlo, pero podría estar involucrado en el proceso formal de su evaluación.

Desde otra perspectiva, al tutor, como acompañante y colaborador en la formación se le confieren tareas como observar colegiadamente, orientar al novel

en su desempeño como docente, actuar como guía en la acción formativa que él establece con los estudiantes, en un proceso entre pares que se espera fortalezca la condición profesional de ambos. El novel, quien será acompañado en su inserción al campo de la docencia, participa en su formación; su acompañante-tutor, en la propia. En el acompañamiento se espera el desarrollo de competencias profesionales para la docencia, pero especialmente, la constitución de una «*identidad docente*». Esta identidad esperada, se delinea desde una discusión sobre la profesionalización de los servicios, que ha sido homologada a la profesionalización de docentes como responsables directos del primer fin de la escolarización: los aprendizajes.

Algunos de los materiales orientadores explicitan la perspectiva desde la cual proponen, entre las cuales podemos encontrar sensibles discrepancias, pero en lo que convergen, es en invitar a ampliar dirección y sentido de la estrategia. Invitan a concebir la tutoría como proceso integral aunque las acciones en las que se va concretando, la restringen a la relación uno a uno, entre el experto y el aprendiz a cuya voluntad se dejan compromisos y responsabilidades. Desde la perspectiva analítica, la investigación plantea el reconocimiento del proceso tutorial como proceso formativo entre iguales, es decir, docente–docente, apostando a la productividad de los encuentros y a la posibilidad de construcción en el juego de voluntades. De ahí el interés por los modos de la relación, las prácticas y procesos compartidos, las estrategias puestas en juego y los modos de reconocerse docentes profesionales.

LA EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS

Desde los acotamientos que imprimen las directrices de política y las formulaciones conceptuales y teóricas, tomamos distancia para reconocer al docente situado. Las directrices lo requieren problematizador, reflexivo, comprometido con su trabajo, su propia formación y la de sus estudiantes. Reconocer las condiciones en las que se establece la relación de tutoría y analizar los modos de acción y de reflexión de los profesores, esperamos que nos acerque a la construcción profesional y la constitución como tutores. Si pretendemos definir estrategias para la construcción de un proyecto profesional-institucional en el que se reconozcan y encaucen los saberes profesionales habremos de partir de ellos.

Pretendemos distanciarnos el planteamiento de problemas como carencia de unos que puede ser resuelta con la intervención de otros. Al formular nuestras preguntas, al situar a los sujetos en la enunciación de los problemas mediante las preguntas, anticipamos posiciones y perspectivas sobre las realidades observadas

o intervenidas. Nos preguntamos por quienes realizan la tutoría, por la acción tutorial y los procesos de constitución como tutores que en esa acción se están produciendo (Moya, 2018).

La reconstrucción de las subjetividades exige enfocar hechos presentes y antecedentes directos como expresiones de sensibilidades, percepciones, representaciones y conocimientos, que movilizan la acción cotidiana. Desde la teoría de la acción, nos propusimos situar actores y agentes en el establecimiento del campo en las posiciones y desplazamientos, identificar expresiones del *habitus,* y reconstruir la *illusio* (Bourdieu, 2005, p. 72) en la que se juegan su participación.

Se trata de hacer visibles en prácticas y procesos, la interiorización de las reglas, pero también estrategias y emergencias en las que se objetivan aspiraciones, compromisos y metas compartidas. En la reconstrucción de las prácticas, la acción y la formación en el proceso, sugieren encontrar el habitus «como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas (…) precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias» (Bourdieu citado por Giménez, 1997, p. 4.).

Desde esta perspectiva, nos propusimos la desestructuración del pensamiento habitual; tomar distancia del *habitus*, que asume la acción tutorial anclada a los discursos y propuestas de política gubernamental y explorar otros ángulos para aproximarnos a la comprensión de las relaciones, acciones y decisiones en las que se concretan los procesos de tutoría. De un pensar las reglas como directrices marcadas institucionalmente, que dicen cómo dirigir la acción de otros, a las posibilidades de los actores, de decidir entre las opciones electivas, modos de dirigir la propia acción y reconocer en los otros la condición subjetiva. Pensar la acción tutorial desde esta perspectiva, conlleva a pensar al actor en la realización de sí mismo.

Partir de la experiencia, sitúa a cada uno y permite identificar las valoraciones construidas en las trayectorias escolares. Es en la experiencia, donde encontramos la génesis de las disposiciones al compromiso con la tutoría de estudiantes o con los nuevos docentes en situación.[11] En el primer relato, vista desde el presente la propia situación como estudiante induce el contraste entre lo que fue y lo que

11 Realizamos investigaciones narrativas. Las entrevistas constituyen la principal herramienta. En el primer caso, se ha recurrido a recursos de etnografía para ampliar el referente empírico sobre los procesos y los modos en que tutores y estudiantes realizan los acompañamientos. Se observaron sesiones de tutoría, se recabaron bitácoras y documentos de archivo sobre el seguimiento y experiencia tutoral. En el segundo caso, además de las entrevistas se recurrió a investigación de archivo.

ahora sabemos que pudo haber sido diferente o lo que suponemos posible. En el segundo relato, inquirimos sobre los compromisos institucionales frente a las voluntades individuales, las situaciones que viven, las dificultades expresadas, así como por los modos de autorrealización o de colegialidad mediante los que resuelven esas dificultades.

Valorar la experiencia educativa es clave en este proceso, ya que constituye el núcleo y móvil de procesos autoformativos. Aprender a aprender se ancla en el fortalecimiento de la autonomía. Aprender en la experiencia es aprender con otros, con el diálogo e intercambio entre colegas, con los acompañamientos en los que se orientan la acción y las intervenciones, con el apoyo experimentado que no supone la sobreposición de esquemas de acción heterónomos sino la oportuna búsqueda de construir juntos modos de pensar, problematizar, indagar. Acciones que mueven a la reflexión y sobre ésta se dirige la acción. Para Shulman (1998) «la experiencia individual pueda convertirse en una experiencia colectiva entre los docentes de una misma o distinta institución educativa» cuando se ha constituido una comunidad de práctica.

La experiencia imprime la necesidad de repensar lo educativo, así, al investigar las prácticas desde la experiencia, podemos dar cuenta de cómo los participantes en la tutoría experimentan, viven y sienten relaciones y acciones en los que se producen los sentidos que los mueven y conmueven (Contreras y López de Lara, 2012). Para nosotras, la investigación constituye una experiencia de aprendizaje que nos ayuda a dilucidar lo que reconocemos como saberes pedagógicos o profesionales, a encontrar las cuestiones que al ser indagadas nos lleven a comprender las disposiciones que se activan con o frente a los ordenamientos institucionales.

Acercarnos de estos modos a la experiencia de otros, suscita nuevas preguntas si nos dejamos inquietar por lo que nos dicen y la dirección en la que nos conducen. Desde la experiencia, hacer política y pedagogía como declaramos inicialmente es contribuir a que suceda aquello por lo que nuestras acciones se van comprometiendo éticamente. La construcción colectiva de espacios de diálogo y acción colegiada, aparecen como base estructural de propuestas ancladas a los fines de la institución y las demandas formativas de los contextos más amplios. Hasta ahora, la experiencia documentada, nos muestra la individualidad que predomina en la realización de compromisos y responsabilidades; quizá pesan las prescripciones desde las que se parte.

El proyecto centrado en la Tutoría de estudiantes dio seguimiento a la acción de tres tutores: uno por cada grado escolar, los tres con experiencia en tutoría, con

relación laboral de base, dos de tiempo completo y otro de tres cuartos de tiempo; dos con licenciatura y otro con estudios de posgrado. Coinciden en que el compromiso institucional y la motivación son fundamentales en la tutoría; el objetivo de sus prácticas tutoriales se enfoca en «el rescate de estudiantes con bajo aprovechamiento académico, tendencia a la reprobación y a la deserción escolar» (EET); asimismo, hacen énfasis en el acompañamiento a las cuestiones *socio-emocionales* de los estudiantes. Más allá de la implicación que declaran, también convergen en la necesaria participación de todos los docentes, coordinadores, directivos, padres de familia para superar los problemas y conseguir los fines. Una preocupación del tutor de tercer grado es la referente a *seguimiento de egresados, inserción laboral* de los estudiantes que concluyen en bachillerato.

En entrevistas y conversaciones, expresaron abiertamente su rechazo a la dinámica de la reforma, se duelen del desconocimiento de las metodologías, alcances y beneficios; se dicen hartos de virajes institucionales, y de la multiplicación de las tareas académicas. Ante la gran limitación formativa tutorial, la preparación queda en acciones autodidactas, pues es «a través de la práctica diaria (que) se va aprendiendo y guiando a los estudiantes» (TE 2).

Una manera de resolver los compromisos es apegarse a las encomiendas de la institución como las mismas instancias educativas las imponen. La principal tarea es seguir las guías que ofrece el Plantel, ajustadas a los tiempos disponibles. Aunque también hay quienes asumen que la tutoría constituye parte de la responsabilidad de su práctica y la incorporan como acción deliberada en las aulas de clase. O la vehiculizan como asesoría o tutoría académica entre pares a fin de allanar el camino a quienes enfrentan conflictos académicos o socioemocionales, u otros que repercuten directa e indirectamente en su aprovechamiento y formación

Hubo quien propusiera la implementación de un programa de seguimiento de egresados, para monitorear y evaluar el trabajo académico, la inserción laboral y los rasgos de formación impresos en los jóvenes, a fin de evaluar la labor tutorial y en su caso, reencausar, replantear y corregir las deficiencias o carencias en el desempeño académico, anticipando alternativas para la formación.

Al analizar las experiencias de tutor a tutor, es posible marcar itinerarios por los que llegan y han construido modos de relación con los estudiantes y con otros docentes; resulta marginal, la relación entre tutores, no sólo por las condiciones que demarcan temporalidades y espacios para la acción tutorial, sino porque es asumida como responsabilidad individual. Cada uno en la búsqueda de recursos y estrategias para salvar a los estudiantes, mediante la recu-

peración de situaciones que los llevaron a la relación. Las prácticas emergentes que mostraron los sujetos de investigación, pero sobre todo los resultados en cuestiones académicas y de tutoría, revelan una realidad que no puede ocultarse: entre metas y resultados los tutores definen la necesidad ajustes a la planeación que cada uno implementó en lo individual y sin visos a la colaboración e involucramiento de los padres de familia. Propusieron diferir a la tutoría entre pares los acompañamientos o a docentes y especialistas en las diferentes áreas que se requieran (Moya, 2018)

Entre las propuestas para la formación para la docencia, se adoptó una tendencia promovida en distintos ámbitos como colegialidad, formación entre pares y acompañamiento. Para la formación inicial, las reformas curriculares de los años noventa incorporaron el acompañamiento de asesores y tutores para apoyar el trabajo docente en condiciones reales, durante jornadas intensivas en el último ciclo de la formación; para docentes en servicio, se propuso en la misma década, la formación en la escuela en la relación entre pares y el trabajo colegiado. Sin embargo, hay que considerar que en este caso, se trata de procesos de formación para la docencia, específica y deliberadamente.

En el campo de la formación profesional docente y específicamente de la inserción a la docencia, muestran algunas investigaciones (Eirín, García y Montero, 2009), que el primer año de desempeño profesional es uno de los más difíciles en la vida profesional de un docente. Los docentes noveles lidian con situaciones inesperadas relacionadas con los alumnos, la gestión de la clase, la dinámica propia del centro o las vinculadas con las familias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se espera que el tutor, un profesor experto ayude a la transformación de las capacidades de los docentes noveles o principiantes a mejorar la calidad educativa y en la socialización de las competencias profesionales, consigan dirigir su propio desarrollo profesional (García, 2008).

La experiencia, relativamente reciente, de acompañamiento entre profesionales de distintos campos para ejercer la docencia, coloca a la tutoría, como espacio y estrategia de formación docente[12]. En el proceso de inserción conlleva un doble propósito: acompañar a otro en su incorporación y ser partícipe de procesos de formación continua para ambos. Esto implica institucionalmente, apoyar a

12 En las instituciones de Educación Superior ya desde el año 2000, se impulsaron un conjunto de líneas estratégicas «dirigidas hacia la transformación del Sistema» especialmente con el fortalecimiento de los perfiles profesionales para la atención a estudiantes y la productividad académica, que apoyaran el mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad (ANUIES, 2000). En esa experiencia, cobró relevancia la formación tutorial y la formación de tutores.

quienes serán los tutores para que favorezcan nuevos procesos formativos, participes y generadores de nuevos modos de aprender y llegar a ser.

Los límites observados en el contexto educativo llevan a los implicados a establecer un paralelo entre la tutoría a los estudiantes que busca «promover tareas de atención, ayuda y seguimiento que contribuyan a la formación integral de los educandos, y procurar los planos cognitivos, afectivos y prácticos involucrados en el aprendizaje» (García, 2007), con la tutoría a quienes se incorporan como docentes, a quienes habrán de ofrecerse recursos que contribuyan a su inserción plena, es decir, no sólo dirigidos a la tarea pedagógica, sino a la participación en las dinámicas institucional y social.

La incorporación a la tutoría de docentes noveles, pasa por la invitación o la designación directiva: «el director del plantel me solicitó que fuera tutor de la compañera, ya que no había personal capacitado, los compañeros que podrían realizar esa función ya tenían actividades asignadas. (…) después de analizar junto con el director las actividades decidí aceptar la solicitud» [TJE].

Sobre los saberes profesionales, declaran los puntos de partida y los referentes para orientar la acción tutorial: la orientación del director, el apoyo del Departamento, los documentos institucionales o el acercamiento a quienes ya hubieren vivido la experiencia. «Una vez que fui asignada como tutora, me di cuenta de que no sabía de manera exacta, cuáles eran mis funciones, pero afortunadamente me enviaron al departamento de Formación Docente, donde recibí los documentos electrónicos con las pautas para elaborar el plan de trabajo y los informes bimestrales de las observaciones frente a grupo» [TTN].

Se ofrece la propia experiencia como soporte para resolver los requerimientos de planeación y fortalecer las competencias docentes: «Ya entrado en la tutoría se mostraron los documentos que se tienen que realizar por parte del tutorado y que se tienen que entregar al departamento académico y de competencias para su revisión y seguimiento. Se le orientó sobre qué información debe contener. Posteriormente el docente hizo entrega de sus secuencias didácticas y entre ambos las revisamos, se le hicieron observaciones en cuanto a cómo abordar el programa, las competencias genéricas, disciplinares, profesionales y tema integrador» [TJE].

A diferencia de los tutores de estudiantes del caso antes descrito, con una cierta trayectoria, los tutores de docentes noveles declaran la aceptación sin referencias precisas sobre lo que les competiría: «Me di cuenta de que no sabía», «Ya entrada en la tutoría, me dieron los documentos», o el «No cuento con una

capacitación como tutor académico. La tutoría se ha realizado con lo investigado en documentos y con compañeros que antes lo había sido» [TRE].

Los documentos aparecen como la base informativa sobre la que se estructuran las guías de acción: «Realicé la presentación del maestro con la presidenta de la academia de ciencias experimentales con la finalidad de que se enterara de los temas integradores, supiera los planes y programas a emplear… las actividades no fueron planeadas con antelación, ya que estas actividades están marcadas en el documento base para los tutores de docente de nuevo ingreso» [TEO].

En las narrativas, los tutores son reiterativos en señalar que enfrentan a una nueva actividad, para la mayoría, sin alguna formación como tutores y sin más referencia para orientarla que algunas directrices recibidas con la información sobre el programa y la experiencia. Las propuestas les resultan desconocidas y multiplican la ya excesiva carga laboral que llevan consigo entre la docencia y demás tareas relacionadas con la gestión institucional (ETT). Para los noveles acompañados, en cambio, las experiencias de acompañamiento les resultaron significativas y orientadoras para su incorporación a los patrones y requerimientos institucionales, lo mismo que para resolver inquietudes acerca del trato con los estudiantes y las regulaciones dentro de la clase (Sandoval, 2018).

El incipiente análisis de los datos nos permite ofrecer apenas algunos referentes descriptivos acerca de llegar a ser tutor y cómo lo están siendo. No obstante, desde las narrativas que nos llevaron a problematizar la tutoría y a buscar situarla desde distintas perspectivas y condiciones en las que se gestan las propuestas actuales, hasta las situaciones descritas y los modos declarados por los implicados a quienes nos acercamos, remiten a cuestionar las condiciones en las que se pretende institucionalizar la tutoría, y permite dar cuenta de las sensibilidades acotadas entre las directrices asumidas y las metas señaladas como horizontes de la formación esperada en los acompañamientos.

Apuntamos cuestiones sobre las que aún habremos de seguir indagando, a partir de los ejes sobre los que compartimos nuestras reflexiones. La primera apunta a los fines que orientan nuestras intervenciones: ¿Cuáles son los fines perseguidos en el bachillerato, por los jóvenes y por los docentes que se han comprometido a apoyar las trayectorias escolares y sus proyectos de vida? ¿De qué modos, podemos dirigir fines y proyectos a construir el mundo que queremos? La segunda gira en torno a nuestros posicionamientos respecto del aprendizaje o de las competencias ¿Cómo reconocer los aprendizajes construidos por nuestros estudiantes en los espacios no escolares, propiciar inquietudes por seguir apren-

diendo y movilizar la valoración de sí mismos hacia la consolidación de su autonomía? ¿Cómo es que aprendemos? ¿Cómo romper las tendencias a confirmar competencias en formatos escolarizados? La tercera la situamos en el campo de la constitución subjetiva: ¿Cómo es que la tutoría es asumida? ¿Cómo se distingue un buen tutor, o cómo se forma un tutor? ¿Quiénes son los tutores que se están constituyendo en la relación y acción tutorial? ¿Cuál es la dirección en la que orientamos la formación del otro y qué comprometemos?

Si hemos vuelto al punto de partida, es porque al pensar sobre la voluntad de quien realiza la acción, acotada entre los *habitus* y las condiciones de realización, nos conduce a buscar la producción de disposiciones para la acción, compromisos para implicarse, saberes para decidir. Nos compromete a completar y profundizar el análisis de la evidencia documentada que ahora es tarea pendiente. Buscar comprender en esas lecturas, la compleja configuración donde las historias colectivas, afirmadas en los *habitus* que distinguen a las escuelas, fortalecen la experiencia, para poner en juego estrategias que hagan posible la desestructuración del sentido de cumplimiento de las prescripciones como alternativas de transformación, conseguir dislocar los principios de ordenamiento que acotan la *illusio* y nuestra entrada al juego.

REFERENCIAS

Acuerdo número 9 por el que se establecen las orientaciones sobre la Acción Tutorial en el Sistema Nacional de Bachillerato, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2009a. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_9_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf

Acuerdo número 10 por el que se establecen las orientaciones para el Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2009b.

ANUIES, A., Acuerdos de Tepic. *Revista de la Educación Superior*, núm. 4, 1972.

ANUIES A., Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. *Revista de la Educación Superior*, núm. 77, 1991.

Bourdieu, P., *Capital cultural, Escuela y Espacio Social,* México, Siglo XXI, 2005a.

Bourdieu, P. & Wacquant, L., *Una invitación a la sociología reflexiva*, Argentina, Siglo XXI, 2005b.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

COPEEMS, Manual para Evaluar Planteles que Solicitan el Ingreso y la Promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato, Versión *3.0*, 2018. Recuperado de https://www.copeems.mx

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Stavenhagen, R., *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*, México, UNESCO, 1997.

De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. & Abreu, L.F., «Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura», en *Revista de la Educación Superior, UNAM, 2011.* Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf

Acuerdo Secretarial número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2008a.

Acuerdo Secretarial número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2008b.

Acuerdo Secretarial número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2008c.

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2013a.

Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 2013b.

Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de la Federación,* México, SEP, 2013c.

Eirín, R., García, H. M., & Montero, L., «Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* Año 13, núm. 1, 2009, pp. 101-115.

Faure, E., & de Castro, C. P., *Aprender a Ser. La educación del futuro*, Madrid, UNESCO, 1973.

FLACSO, *Lineamientos de operación del Sistema de Alerta Temprana (SIAT) y de las Estrategias de Intervención para prevenir la deserción. Documento de trabajo*, 2010.

Freire, P., *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI, 2004.

Fresán, M. & Romo, A., «Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior», en *Serie Investigaciones,* 2001. Recuperado de http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/

Programasacademicos/tutorias/ANUIESProgramasInstitucionalesTutorias/0.htm/

García F., & Del Rosario T.G.M., *Tutoría. Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*, México, Limusa, 2008.

Giménez, G., *La Sociología de Pierre Bourdieu. Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, México, UNAM, 1997.

González, A. & Avelino-Rubio, I., «Tutoría: una revisión conceptual», en *Revista Educación y desarrollo*, núm. 38, 2016, pp. 57-68.

INEE, *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE, 2013.

INEE, Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo en Diario Oficial de la Federación, 30 de mayo de 2014. INEE, 2014.

Jiménez, L., «La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Año 8, núm. 19, 2003, pp. 603-630.

Moreno A., «La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior», en *Educación y Educadores, núm. 8,* 2009, pp. 123-143. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/571

Martínez G. A. *et al*., *Tutorías en el Sistema de Educación Media – Superior de la Universidad de Guadalajara,* 2017. Disponible en http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tutorias_en_el_sistema_de_educacion_media_superior_de_la_universidad_de_guadalajara.pdf

Moya, V.A., ¿Cómo se realiza la acción tutorial en el Plantel «Roberto Cabral del Hoyo» en el Turno Vespertino del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas y cuáles son, los procesos de Formación que se producen en la realización? Reporte parcial de investigación, Inédito, Zacatecas, México, UPN-Zacatecas, 2018.

OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, París, OCDE, 1997.

OCDE, Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. OCDE, 2010.

OCDE, «México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación», en *Serie Mejores Políticas*. París, OCDE, 2015. Recuperado de https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf

Popkewitz, T.S., *Sociología política de las reformas educativas: el poder:saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 1994a.

Popkewitz, T.S., Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reforma educativas. *Revista de Educación* núm. 305, 1994b, pp. 103-137.

Popkewitz, T. S., , B. M. & Pereyra-García, M. A., *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003.

Ramírez, Á F. & Domínguez L. R., El Clima Organizacional y el Compromiso Institucional en las IES de Puerto Vallarta *Investigación Administrativa, núm.* 109, 2012, pp. 21-30. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4560/456045214002.pdf

Romo, A., *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes,* México, ANUIES, 2011.

Sánchez, P., & Martínez, L., El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y prospectivas. *Revista iberoamericana de educación superior*, Año *2*, núm. 4, 2011, pp. 123-134.

Sandoval, J. J., *¿Cuáles son las prácticas y estrategias del tutor en la tutoría de docentes de nuevo ingreso de Educación Media Superior?* Reporte parcial de investigación. Inédito. Zacatecas, México, UPN-Zacatecas, 2018.

Shulman, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, I. p. 9-93. Barcelona: Paidós, 1989

UNESCO, *Evaluación del programa Construye T. Informe final de la primara fase de la evaluación de procesos. 2010–2011*, México, SEP, 2010. Recuperado de https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2010007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf

SEP, *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*, México, SEP, 1991.

SEP, *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*, México, SEP, ANUIES, 2007. Recuperado de http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf

SEP, *Reforma Integral de Educación Media Superior en México*, México, SEP, 2008a. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

SEP, *La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México, SEP, 2008b. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_supe-rior_base/reforma_integral.pdf, consultado el 29 de mayo de 2014.

SEP, Lineamientos *Generales de la Tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato*, México, SEP, 2010. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf

SEP, *Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el bachillerato General, Tecnológico y Profe-*

sional Técnico, México, SEP, 2011. Recuperado de http://www.cbtis56.edu.mx/alumnos/documentos/docConstruyet/Manual_SINATA.pdf

SEP, *Lineamientos de Acción Tutorial*, México, SEP, 2012a. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-PAT.pdf

SEP, *Programa de Acción Tutorial*, México, SEP, 2012b. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-PAT.pdf

SEP, *Manual de Tutorías Grupales*, México, SEP, 2012c. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-MTG.pdf

SEP, *Primera Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*, México, SEP, 2012d. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

SEP, *Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior para ser operado en el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico*, México, SEP, 2012. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf

SEP, *Perfil parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes en Educación Media Superior,* México, SEP, 2015. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf

SEP, *Yo no abandono 4. Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno – alumno) en planteles de educación media superior,* México, SEP, 2014. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna_manual_4.pdf

SEP, *Comunicado 84. Presentación de la Estrategia de Formación Continua de profesores de Educación Básica y Media Superior*, México, SEP, 2015a. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-84-aurelio-nuno-mayer-presenta-estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior

SEP, *Marco General para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016,* SEP 2016. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/01-convocatorias/PDF/Documento_Tutoria_ EMS.pdf.

SEP, Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación media

superior, SEP, 2017ª. Consultado en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf

SEP, *Convocatoria ¿Cómo realizar una tutoría académica efectiva?*, México, SEP, 2017b. Recuperado de http://cosdac.sems.gob.mx/portalenfc2017/wp-content/uploads/2017/11/Cómo-realizar-una-Tutoría-Académica-efectiva-17-nov-17.pdf

SEP, *Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior*, México, SEP-COPEEMS, 2012. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Székely, M., «Avances y transformaciones en la educación media superior», en A., Arnaut & S., Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México.* Educación, volumen VII*,* México, Colmex, 2010.

UAEM, *Manual de Acción Tutorial para la Educación Media Superior*, México, UAEM, 2016. Recuperado de http://orientacionytutoria.uaem.mx:8080/PaginaOE/Archivos/MAT(3dic).pdf

Van Veen, D., Martínez, M.A. & Sauleda, P., «Los modelos de tutoría: un escenario necesario para la formación del profesorado», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 28, 1997, pp. 119-130.

Velasco, R. & Estrada, G., Concepción y Estudios Previos sobre la Deserción Escolar, en F., Dzay, & M. Narváez, *La Deserción Escolar desde la Perspectiva Estudiantil (pp. 23-33).* México, La editorial Manda, 2012. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf

Weiss, E., «Los jóvenes como estudiantes», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Año 11, núm. 29, 2006, pp. 359-366. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14002902.pdf

Weller, J., Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín redetis*, núm. 5, 2006, pp. 1-6.

Weller, J., *Los jóvenes y el empleo en América Latina, desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Colombia, CEPAL, 2010.

Woods, P., Jeffrey, B, Troman, G. & Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas: la respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.

Yurén, M.T., «Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes», en T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Eds), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Ediciones Pomares, 2005, pp. 19-45.

Zorrilla, J. F., *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014.* México, CREFAL, 2018. Recuperado de: https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/La%20transformacio%CC%81n..._Interiores.pdf

Zorrilla, J. F., *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM/IISUE, 2015.

Zorrilla, J.F. & Cetina, E. «Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México», en M., Salvador y V., Arturo (Eds.), La ca*lidad en la educación superior en México. Una comparación internacional,* México, Porrúa, 1998, pp. 133-158.

TUTORÍA Y DOCENTES NOVELES
RETOS Y DESAFÍOS

Alma Ma. del Amparo Salinas
Rosalva Rodríguez

El análisis y reflexión acerca de la tutoría que se oferta a los docentes noveles es una tarea compleja que remite a un mundo de subjetividades en el que se enmarca esta acción, como «Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados» (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 21) tutores y docentes noveles, así como el contexto social en el que se realiza la acción tutorial.

Actualmente, el docente debe desarrollar la capacidad de adaptarse a cada situación educativa y asumir los retos que la profesión le plantea, que pueden resultar verdaderos obstáculos para el docente novel en el proceso de inserción laboral. En este contexto, la tutoría como estrategia para favorecer el desarrollo profesional se convierte en un aspecto importante para mantener y mejorar las capacidades, los conocimientos y competencias profesionales que se les demandan a estos actores.

El desarrollo profesional, entendido como proceso en el que se conjugan experiencias de aprendizaje individuales y colectivas que permiten el desarrollo de prácticas cotidianas relacionadas con el quehacer del docente novel, se desarrolla desde la normatividad expuesta en documentos como, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2013) y el marco general para la organización y funcionamiento de la tutoría en educación básica, que son interpretados por tutores y docentes noveles desde diversas perspectivas. Ante esta situación surgió la necesidad de investigar el tema, desde un enfoque cualitativo, estudio de caso, para identificar los aspectos teóricos y prácticos que favorecen el desarrollo profesional durante el proceso de la tutoría que se oferta al docente novel.

En un primer momento se presenta una revisión de las políticas educativas vigentes tendientes a favorecer el desarrollo profesional de los docentes. Además,

se recuperaran diversas investigaciones que identifican a la tutoría como tarea compleja que presenta desafíos y acciones pendientes en los rubros relacionados con el desarrollo profesional. En este sentido, se revisaron conceptualizaciones que son expresadas normativamente desde la Secretaría de Educación Pública, de manera específica, se rescató lo expresado en el Marco general para la organización y funcionamiento de la tutoría en la educación básica, que considera la tutoría como un dispositivo profesional para la mejora de la práctica docente (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2016). Además, como una manera de otorgar significado a la tarea realizada, se rescató la voz de los actores, el docente novel y el tutor, quienes expresaron sus ideas acerca de este proceso. Las experiencias de otros países ayudaron a clarificar el vínculo tutoría y desarrollo profesional.

No se puede entender el desarrollo profesional sin indagar en la identidad de los sujetos, es este caso de los docentes noveles y los tutores, para ello se hizo necesario acercarse al proceso de inserción laboral y recuperar experiencias que resaltan la importancia de la tutoría como un ejercicio que favorece el desarrollo profesional. Sin embargo, esta tarea no es sencilla, presenta retos y desafíos que se pueden resolver desde un trabajo colegiado, entre tutor y tutorando, con miras a favorecer el desarrollo profesional.

ACERCAMIENTO A LAS POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El desarrollo vertiginoso de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones que se ha generado en las últimas décadas y que lleva a las sociedades a una constante y acelerada transformación económica, política, social y cultural, ha propiciado en los gobiernos la creciente necesidad de analizar la oferta educativa que se brinda, al valorar a la educación como el factor que genera mejores niveles de vida y bienestar social. Brindar una educación incluyente, de calidad y con equidad, implica la conjugación de diversos factores; pero, el papel del docente es fundamental. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2009) señaló que uno de los principales desafíos de las políticas educacionales es atraer y mantener en el sistema educativo a los mejores docentes, para ello se les deberá proporcionar oportunidades diversificadas de formación, desarrollo y actualización. Desde esta perspectiva, se advierte la necesidad de considerar desde las políticas públicas, la formación docente, tanto en su inicio en las escuelas de formación inicial, como a lo largo de su desarrollo profesional.

Uno de los organismos internacionales que ha influido en las políticas educativas de los países de América Latina y del mundo es la OECD quien en su informe Panorama de la Educación 2018 destaca que, «los profesores deberían disponer de buenas oportunidades para la formación y capacitación continua, así como contar con el conocimiento pedagógico adecuado para identificar y apoyar a estudiantes de todos los niveles» (p. 2). Estas recomendaciones se han puesto en práctica en países como Chile a través de diversos modelos, estrategias y trayectorias, las cuales a decir de Lozano y Gutiérrez (2013) «se presentan como todos los momentos, hechos y reflexiones que pueden llevar a un docente a su formación, y considera dimensiones académicas, personales y de vida» (p. 23). Ser profesor entraña el dominio de conocimientos y el desarrollo de habilidades, pero, ante todo, tiene qué ver con las convicciones, intereses y deseos de emprender un trabajo que se relaciona con los otros.

Actualmente, se han identificado estrategias que permitan favorecer los procesos de inserción laboral y coadyuvar el desarrollo profesional docente, como la tutoría, mediante la que se pretende brindar apoyo a quienes ingresan a la docencia y sortear con éxito todas las situaciones laborales que se enfrentan en el inicio del trabajo docente. Países como Escocia, Australia, Chile y Ecuador, han desarrollado estrategias de acompañamiento a los docentes noveles; con programas de inducción, de apoyo a tutores y a éstos, mediante redes de mentores y con programas diversos, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Programas de inducción en cuatro países (OCDE, 2013)

País	*Programa*	*Tutor*	*Evaluación*
Escocia	Plan de inducción a maestros	Maestro experimentado	Portafolio
Australia	Programa de apoyo de tutores maestros	Tutor profesional	Análisis reflexivo
Chile	Red de mentores maestros	Pedagogos destacados	Portafolio de evidencias. Cuadernos de Bitácora
Ecuador	Programa de tutoría	Maestros en servicio con altas evaluaciones de desempeño	Capacitación y apoyo pedagógico

Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R., *La tutoría en la inserción docente: Estado del conocimiento*, 2014. Recuperado de www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014.

En Argentina se desarrolló el Programa de Acompañamiento Pedagógico de Profesores Noveles propuesto por el Instituto Nacional de Formación Docente (2010) con el cual se asistió, orientó y asesoró a docentes noveles en sus primeros desempeños (Barragán Kostoff, 2010). Al iniciarse este programa de acompañamiento, se diagnosticó sobre las principales dificultades que enfrentan los profesores, sus necesidades y expectativas y durante el desarrollo del proyecto, se realizaron talleres quincenales durante los cuales se analizaron y discutieron aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas de los participantes. A decir de Pereira (2010) «la potencialidad de este trabajo reside, básicamente en la posibilidad de constituirse en un aporte a la hora de diseñar futuras acciones de formación de docentes» (p. 2). La diferencia con el modelo de México es que en Argentina el trabajo se realizó de manera colectiva mediante talleres, mientras que en México se realiza como un trabajo de pares; sin embargo, en ambas se busca contribuir en el desarrollo profesional.

El desarrollo profesional docente es un proceso en el que se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el logro de un objetivo. Según Day (1999)

> El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente (p. 4).

Por lo anterior, se puede afirmar que el desarrollo profesional contempla entonces la trayectoria educativa en la cual este agente educativo se forma como docente en una institución, su preparación profesional en la que se consideran sus prácticas iniciales o prácticas profesionales y su carrera profesional que inicia con su ingreso a la docencia y continúa a lo largo de su desempeño laboral.

Desarrollarse profesionalmente implica entonces superar barreras físicas, psíquicas y culturales que atan al ser humano y le impiden su perfección. Formarse desde Hegel (1980) es ser producto y productor de cultura, un sujeto de praxis

que actúa y piensa, pero también que piensa y actúa para lograr su transformación y la del mundo en que vive, no se debe olvidar que para Ferry (como se citó en Fernández, 2017) la noción formativa se da cuando señala una acción reflexiva, formarse es entonces desde esta perspectiva reflexionar sobre sí mismo, el trabajo, los acontecimientos, las ideas, la propia vida, lo cual se complementa con Honoré al establecer que la formación es una función evolutiva, que implica transformaciones y cambios y siempre vinculada a finalidades y proyectos, como lo es el proyecto educativo y la formación de los profesores.

Por lo anterior, es necesario reconocer que el desarrollo profesional docente no se da al azar ni por casualidad, sino que requiere de la labor pedagógica, resaltando el papel activo del sujeto en formación, como lo expresaron Eirín, García y Montero (2009) «los profesores son aprendices activos implicados en la preparación, observación y reflexión sobre su tarea docente» (p. 6). Sin duda que la formación de los sujetos que ingresan a la docencia no termina con los estudios en la escuela Normal, es necesaria la formación continua, que inicia en el trabajo diario, en el intercambio de experiencias con los colegas. Según Posner Charles (2004) «las escuelas se convierten en comunidades de aprendizaje que hacen de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente» (p. 298). Es a partir de esta interacción en la que el docente va configurando su identidad, va aprendiendo a ser docente, y en este sentido el desarrollo profesional es más efectivo, pues se encuentra inmerso en la vida y el quehacer de la propia institución, resolviendo en colectivo y entre pares las necesidades y problemas que juntos enfrentan.

Al hablar del desarrollo profesional ligado a la enseñanza, surgen una serie de vocablos como profesional, profesionalización, profesionalismo perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio, entre otros, sin embargo, se puede decir que en todos estos términos va implícito en cada uno de ellos un proceso dinámico y evolutivo en el que participa el profesor. Altet (2005) subrayó que el profesionalismo se construye gracias a

> la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, que participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de co formación. (p. 12).

Es durante este proceso continuo en que va adquiriendo conocimientos con miras a realizar un buen desempeño en su trabajo y se va profesionalizando. Por lo

anterior, puede afirmarse que el desarrollo profesional no se da de una vez y para siempre, pues los conocimientos que el docente adquiere en su formación profesional, al ser la realidad compleja y cambiante, se modifican, se sustituyen por otros; y por lo mismo tienen que irse adecuando, reestructurando o cambiando; de ahí que, a lo largo de su vida profesional, el docente vea la necesidad de actualizarse continuamente para responder a los retos que enfrenta en su vida laboral, pues el tránsito del profesorado por la trayectoria profesional está lleno de sombras y altibajos;

> existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado. (Labaree, 1999, p. 20).

La tarea educativa es compleja, en tiempos recientes, desde la perspectiva de la mejora de la calidad educativa, se propone reclutar a los mejores docentes y motivar y acompañar a los que ingresan al servicio profesional docente, lo que ha llevado a desarrollar un nuevo dispositivo para la formación y el desarrollo profesional de estos actores. Mediante éste se pretende buscar replantear las finalidades y estrategias para optimizar la formación y desarrollo profesional de los noveles. Este es el caso de la tutoría que se oferta para apoyar a éste tipo de docentes, quienes con el apoyo del tutor, participan en un proceso formativo y de inserción a la docencia, lo que Navia (2006) y Altet (2005) denominan coformación, referida a la interacción con otros, y que es una necesidad fundamental en la formación de los profesores, pues se trata de combatir el aislamiento en que se ha vivido la educación por tanto tiempo al compartir con un docente de experiencia las tareas de la docencia.

¿QUIÉNES SON LOS DOCENTES NOVELES?

La docencia es una profesión que por muchos años ha sido considerada un trabajo de vocación y que en el transcurrir del tiempo y producto de las transformaciones que se han generado en la sociedad, esta visión ha ido cambiando. En la actualidad ingresen al servicio educativo muchos profesores que han seleccionado a la docencia como proyecto de vida y en cuyo ejercicio profesional puede o no estar presente la vocación.

Con la entrada en vigor de la Reforma Integral de la Educación Básica y la Ley del Servicio Profesional Docente en México, se propició que quienes desean ingresar a la docencia lo hagan participando a través de la convocatoria que la Secretaría de Educación Pública emite cada año y mediante un examen de oposición, obtener su idoneidad para el ingreso, quienes son aceptados tienen el compromiso de evaluarse al término de dos años para obtener la permanencia de su plaza de docentes, tiempo durante el cual se les designa el calificativo de noveles.

Se llama novel, al docente que después de haber concluido sus estudios en la escuela normal o universidad, ingresa por primera vez a la docencia, aunque también es novel el que teniendo varios años en el servicio incursiona en una nueva función. Según Bozu (2009) existen variedad de términos para nombrar al novel, así se habla de principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito entre otros. Para Vera (1988)

> es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de los años de estudios teórico-prácticos y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica. (p. 320).

Por lo que las primeras experiencias son muy importantes, pues se da por hecho que la formación inicial brindó al novel la preparación necesaria para enfrentar la complejidad de la práctica docente y entonces puede realizar las tareas administrativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y políticas de la profesión, lo que se ratifica en la experiencia de muchos docentes y que se reafirma con el estudio de Canedo y Gutiérrez (2016) donde queda establecido que la Normal no aporta todos los elementos necesarios para afrontar con éxito las situaciones que enfrentará el profesor en su ingreso a la docencia, convirtiéndose en necesidad ineludible, el fortalecimiento de su desarrollo profesional a partir de su inserción a la docencia.

> La fase de inserción en la docencia puede durar varios años, es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas iguales y cada contexto tiene sus propias peculiaridades, sin embargo es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción.» (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 35).

El docente al egresar de la escuela de formación inicial e integrarse a una institución escolar, como responsable de grupo, se siente desprotegido por el desfase que se percibe entre la formación en el aula y la práctica docente en tiempo real. Por otra parte, están las relaciones que se establecen con los padres de familia, con los compañeros de trabajo y el gremio sindical, aunado a las características contextuales que en ocasiones son adversas para la realización de la tarea educativa, inseguridad y violencia. Condiciones que exigen de un aprendizaje permanente, donde el acompañamiento y tutoría que se establece para el docente novel en este período de inserción laboral, coadyuve en su desarrollo profesional.

De acuerdo con Beca y Boerr (2009) «con ayuda del mentor, el docente podrá identificar qué áreas de conocimiento necesita profundizar y que competencias fortalecer para elevar su desempeño pedagógico» (p. 117) tomando en cuenta que ser profesor entraña el dominio de conocimientos y el desarrollo de habilidades, pero, ante todo, tiene qué ver con las convicciones, intereses y deseos de emprender un trabajo que se relaciona con los otros.

Para Altet (2005) el docente es un profesional «una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, producto de la ciencia» (p. 3) y Schulman (2001) señaló que «existe una base de conocimientos para la enseñanza, esto es, un conjunto codificado y codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva al igual que un medio para representarla y comunicarla» (p. 168) mismos que el docente novel debe dominar y aplicar adecuadamente para lograr el desarrollo de competencias y aprendizajes de sus alumnos, es decir, debe conocer la materia que enseña y la pedagogía para enseñarla, conocer a sus pupilos y los contextos en que éstos se desenvuelven.

Por las razones anteriores, es necesario entender que «aprender la profesión en la sociedad del conocimiento exige aprendizajes distintos a los que todavía provee la formación inicial y sobre todo, requiere aprender de otra manera y a lo largo de distintos momentos de la vida profesional» (Velaz de Medrano,

2009, p. 219). Lo que puede traducirse en que los conocimientos adquiridos y/o construidos por los docentes, durante la formación inicial, tienen fecha de caducidad como afirmó García Marcelo (2002). Esto provoca angustia y tensión en el profesor novel, quien se siente solo ante los problemas que enfrenta y trata de resolverlos con los conocimientos que posee, tomando el ejemplo de las experiencias de sus maestros en su vida de estudiante, o simplemente como un ejercicio de tanteo y error.

Entonces, si se tiene conciencia que el aprendizaje de ser docente se realiza durante la misma práctica, se hace indispensable considerar el entorno en que ésta se realiza y a los compañeros con quienes se interactúa, para generar procesos de formación que lo lleven a mejorar sus prácticas, pues muchas veces el profesor «necesita un interlocutor válido de su experiencia, una voz y una mirada en espejo capaz de impulsarle desarrollos, un encuentro con otros para reconocer que no es el único al que le sucede u ocurre un determinado evento» (Calvo y Camargo Abello, 2015, p. 3) y quien mejor que un docente experimentado, que lo acompañe en el proceso de inserción, alguien con quien dialogar la práctica, sus necesidades, angustias y problemas.

En consecuencia, el tutor al brindar acompañamiento a un novel, no debe pasar por alto que su papel no es de supervisar, función en la que sólo revisa y verifica lo que se realiza; tampoco, de sustituir al docente en la toma de decisiones para llevarlo al cambio deseado, si no propiciar su reflexión y su actuar para resolver sus problemas, buscando su desarrollo profesional; ello lo lleva tomar en cuenta la dimensión profesional y personal del profesor, sus sentimientos, motivaciones, disponibilidad, compromiso y estabilidad emocional, pero sin olvidar la dimensión social, pues el profesor está integrado a una institución y como expresó Mellado Jiménez (2003) «es muy difícil que el cambio se consolide de forma individual y a contracorriente de la cultura educativa del centro y de las formas socialmente asumidas» (p. 349).

En diferentes investigaciones se resalta la entrada a la docencia como una etapa de exploración, pero también de crisis, llena de temor e inseguridad, de un comienzo en el aislamiento ante los propios problemas que el novel experimenta y que repercuten en su desarrollo profesional. Según Ferreira y Reali (2009)

> Además de hacer frente a una nueva situación profesional, los profesores que inician su carrera, por lo general reciben los grupos más complicados, resienten la falta de cooperación y apoyo de otros profesores con más experiencia en la escuela; pasan

> por un momento de estrés en su primer año de docencia y se le exige, de parte de la escuela, lo mismo que a los profesores de más edad (p. 2).

Lo anterior se complica por la necesidad de movilización de los docentes. «Esta fase crítica se agrava con las exigencias de movilidad que se imponen a los profesores principiantes, en la medida en que el nombramiento se hace a veces lejos de su domicilio» (Pérez Roux y Lanéelle 2012, p. 330) y que trae como consecuencia desajustes emocionales en el profesor novel por alejarse del hogar y económicos por las carencias que se viven en los primeros meses en que no se percibe un salario.

Además, en la actualidad los problemas y situaciones a que se enfrentan los profesores noveles, se ven agravados aún más por la disposición establecida en la LGSPD, de ser evaluados al concluir sus dos años de servicio, esta situación, que en los profesores con varios años de servicio provoca incertidumbre, cobra mayores conflictos en los profesores de nuevo ingreso, por lo que para ellos el hecho de contar con un tutor significa entonces, tener a alguien a quien se puede acudir para solucionar sus inquietudes, problemas y necesidades, incluyendo las de su evaluación para lograr la permanencia en el servicio educativo, lo que les permite en este intercambio actualizarse y desarrollarse profesionalmente. Retomando a Venman (como se citó en García Marcelo, 1999) la necesidad de implementar apoyos a los profesores noveles en su inserción, ha tenido el propósito de contribuir a aminorar el choque con la realidad, por lo que el apoyo a los noveles en su inserción para fortalecer su desarrollo profesional es crucial.

Tenti Fanfani (2011) señala que el docente se ha convertido «en el agente activo de un proceso de socialización controlado por el estado moderno en construcción» (p. 114) por lo que lo considera producto y productor del mismo, pues se forma y forma al ciudadano en instituciones y sistemas escolares creados por el propio Estado; ello implica considerar la importancia de su formación y desarrollo profesional, para responder con éxito al imperativo de brindar una educación de calidad con equidad, como lo establece la política educativa mexicana actual.

Por lo anterior es importante considerar que la docencia es una actividad compleja, en la que interactúan sujetos para construir conocimientos, donde ésta se convierte en una actividad interconectada que se auto organiza de manera autónoma para construir nuevas conexiones y con ello emerger nuevos conocimientos. En este sentido, Moreno Olmedilla (2006) señala que el

conocimiento sobre la enseñanza es difícil de sistematizar. Por su parte, Pastré (1994) hace énfasis en que el saber no se construye individualmente, sino dentro de un espacio intersubjetivo. La vida cotidiana del docente representa la realidad en la que se realizan las interacciones, que por su propia naturaleza se realiza de manera asistemática, pero comprensible.

De acuerdo con Morín (2001), el conocimiento es complejo, lo mismo que la sociedad, y ante esa complejidad Chevallard (2009) propuso utilizar herramientas distintas y enfoques diferentes que lleven al alumno «a pensar el mundo y actuar en él de manera razonada» (p. 9) por otro lado Tardif (2004) señala que para entender el saber de los docentes se debe asumir como un saber social, porque se comparte con otros profesores, se legitima en instituciones, se practica con otros seres humanos, se adquiere en un proceso de socialización profesional y evoluciona con el tiempo y acorde a los cambios sociales, lo cual es necesario que se tome en cuenta por parte de quienes se involucran como tutores, para no caer en prácticas añejas, alejadas de la realidad que actualmente se vive.

Los estudios sobre el ingreso a la docencia de los profesores en diferentes países, ha demostrado que no existe una forma única de desarrollar la inserción, sino que varía en función de sus características y contenidos, del tiempo en que se desarrollan, de los objetivos que se proponen, sin embargo en este proceso tan relevante para los docentes noveles, el principal apoyo radica en el acompañamiento que hace menos solitaria la inserción a la docencia y en el andamiaje que fortalece su autonomía y desarrollo profesional.

RETOS E INTERROGANTES DEL DOCENTE NOVEL ANTE LA TUTORÍA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Uno de los retos que ha enfrentado la política educativa en el desarrollo profesional de los docentes, es su actualización y formación permanente ante los cambios que la misma sociedad va generando, por ello en México se han creado instituciones como el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en 1945, con el propósito de actualizar a los docentes que se encontraban en servicio y que no contaban con la preparación necesaria para desarrollar la docencia; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, con la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciaturas y posgrados, ya que la totalidad de docentes que egresaban de la normal como profesores, sólo habían estudiado la secundaria previo al ingreso a ésta. También se crearon los Centros de Maestros actualmente conocidos en el estado de Tamaulipas México como Centros de Asistencia

Técnica a la Escuela Tamaulipeca (CATET) que cuentan con bibliotecas para la actualización del magisterio e imparten cursos y asesorías. Las políticas educativas vigentes resaltan la importancia de la tarea actualizadora, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, a nivel estatal y nacional, los docentes siguen obteniendo resultados poco halagadores en los procesos de evaluación a los que se les somete. El INEE (2018) enfatizó que «la formación docente debe orientarse a mejorar la calidad de la enseñanza» (p. 21) para que esto suceda, las estrategias formativas deberán vincular el conocimiento teórico con el práctico, que permita la contextualización y reflexión de los saberes que se promueven desde la escuela.

Otro de los principales retos de la tutoría, es la capacitación del tutor. Estudios como el de Narro Robles y Arredondo Galván (2013) señalaron que, aunque se desarrolla en la formación de estudiantes universitarios, destaca la importancia de la capacitación del tutor en la implementación de un programa de tutoría, el cual además requiere contar con propósitos definidos y con un proyecto educativo claro, por lo que implica formar a los tutores para ejercer adecuadamente las labores de tutoría y entender a los estudiantes de una forma integral. Por su parte Gómez Collado (2012), resaltó la importancia de fomentar una nueva cultura docente, donde la implementación de la tutoría apoye a los estudiantes en su inicio, desarrollo y conclusión de su carrera y concuerda con Narro Robles y Arredondo Galván (2013) en la necesidad de la capacitación y profesionalización del tutor, aspectos tan necesarios para apoyar a los profesores de nuevo ingreso, pues a pesar de que los docentes que son seleccionados para ser tutores cuentan con experiencia en la docencia y preparación suficiente, no siempre se tiene claro lo que se tiene que realizar al incursionar en una nueva función.

Otro reto que enfrenta la tutoría, es su confiabilidad como estrategia para promover el desarrollo profesional docente. En las universidades se ha implementado para apoyar a los estudiantes evitando la deserción, el rezago y para mejorar la eficiencia terminal, acciones que si bien, no se han acotado, su estudio sigue presente en las políticas educativas. En la actualidad el sistema educativo mexicano, está tratando de promover la tutoría para apoyar a los docentes noveles en la inserción laboral y el desarrollo profesional; así Fexias (2002) en su estudio sobre el profesorado novel, con el objetivo de identificar los problemas que enfrenta durante su iniciación a la docencia, realizó un inventario de problemas en docencia, investigación, gestión, en relaciones, tiempo, lo personal, el entorno y la formación, los cuales se contrastaron con entrevistas, esperando con sus resultados, poder contribuir a mejorar la formación inicial y resolver los problemas del con-

traste entre el estudiante y el profesionista en su desempeño, por lo que el tutor se convierte en un apoyo importante para los profesores noveles en la solución de los problemas que enfrentan en la cotidianidad del aula y la escuela.

Sin duda, que un reto importante en el ejercicio de la tutoría que se oferta a los docentes noveles es la interacción poco equitativa en la que se realiza esta tarea. Los tiempos dedicados a la tutoría es una limitante; así como, el modelo vertical y dirigido con el que tutor y docente novel interactúan. En el ejercicio de las prácticas cotidianas se identificaron ideas encontradas entre los participantes. Primeramente, se enfatizaron eventos propios de la rutina del docente, de preocupaciones centradas en el manejo de los contenidos y la evaluación de los mismos; por lo que derivadas del plan de trabajo de tutoría realizado por el docente novel, se llevaron a cabo dentro del aula, una serie de prácticas cotidianas centradas en los aspectos de la normalidad mínima, como el aprendizaje de la lectura, escritura, las matemáticas, la puntualidad y asistencia, que fueron el eje vertebral de su trabajo que se retomó en la ruta de mejora de la escuela y que centró a la vez, la práctica de la tutoría en el intercambio que se estableció entre tutor y tutorado.

Como parte de esas acciones, en el seguimiento de la tutoría y en la observación de la clase, se estableció una relación de formalidad para conocer lo realizado por el docente novel y los avances alcanzados con los alumnos, mediatizada por una serie de cuestionamientos, donde el tutor se concretó a preguntar y el novel se limitó a responder, dejando de lado ese diálogo profesional que retroalimenta y mejora el desempeño del docente novel, al interior del aula (SEP, 2014).

> ¿Qué acciones has realizado durante este tiempo? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> Las acciones que he realizado se enfocan a lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. (Docente novel 2).
>
> Las actividades de comprensión lectora ¿Cómo vas en eso? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> Las actividades de comprensión lectora, empiezo a dar lectura a un texto y pues la mayoría de los niños hacen su trabajo. (Docente novel 2).
>
> Y en pensamiento matemático ¿Cómo vas? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> En pensamiento matemático, ahí sí que vamos rebasando las expectativas, maestra. (Docente novel 2).

El docente novel se centra en las prioridades educativas de los campos formativos de lenguaje y comunicación así como de pensamiento matemático, ya que en su

plan de trabajo los prioriza, sin embargo al responder como va en la comprensión lectora, su respuesta no es clara, ni la tutora lo lleva a profundizar y clarificar su respuesta. Mientras que la tutora directiva se centra en la normalidad mínima y la disciplina del grupo. Resaltando rasgos administrativos como el cumplimiento del calendario escolar, la puntualidad de docentes y alumnos, la disponibilidad de materiales, como los libros de texto, la administración del tiempo escolar, con énfasis en el trabajo áulico y la participación de los alumnos en actividades relacionadas con la lectura, escritura y razonamiento lógico matemático.

> Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada; (Secretaría de Gobernación, 2014, capítulo II del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, párr. 27).

La dualidad pedagógica-administrativa, que se aprecia en el trabajo docente, genera una mayor confusión en el docente novel; por lo que, existe una demanda de ampliar la cobertura de acompañamiento; sobre todo, los tiempos que se dedican a la acción tutorial y la forma en que ésta se realiza.

Hay una demanda en la flexibilidad de tiempos y formato de esta acción, que obedece a requerimientos administrativos, como el llenado de formatos y se deja de lado la comunicación y el apoyo en diversas tareas relacionadas con el trabajo docente. Retos y tareas pendientes que se tienen en este rubro y que deben sistematizarse para su socialización y búsqueda de alternativas que permitan la mejoría de la tutoría a docentes noveles.

Los docentes noveles demandan de los tutores mayor apoyo en temáticas relacionadas con la convivencia escolar.

> Me gustaría que me ayudara en temas como los valores y la convivencia, hay muchos problemas con alumnos que no respetan a sus compañeros y adoptan conductas violentas, incluso en el salón. (Docente novel 4).
>
> Muchas veces recurrimos a los compañeros de trabajo, o al director, para que nos apoyen con algunos alumnos que causan conflicto. (Docente novel 1).

Sin lugar a dudas, que el apoyo que los compañeros del centro de trabajo y tutor brindan al profesor novel, favorecen su experiencia de inserción, su desarrollo profesional y la satisfacción en el desarrollo de su práctica docente desde un enfoque de conformación (Altet, 2005).

Tabla 2. Retos en el ejercicio de la tutoría a docentes noveles

Limitantes	*Testimonio*
El tiempo que se dedica a la tutoría.	Se establece una reunión inicial, tres observaciones de clase y una reunión final. (Docente o2). ¿Cuántas veces se reúne con su tutor? (Tutor/asesor técnico pedagógico). En tres momentos. (Docente novel 1).
Una relación de formalidad centrada en la normalidad mínima en la que no se comparte experiencia por el tutor.	¿Qué acciones has realizado durante este tiempo? (Tutor/asesor técnico pedagógico). Las acciones que he realizado se enfocan a lenguaje y comunicación y pensamiento matemático (Docente novel 2). ¿Cómo te has sentido de trabajo del grupo? Sobre todo con la normalidad mínima y la disciplina, pues es fundamental para que los niños aprendan (Tutor director).
Tutoría centrada en cuestionamientos para obtener información	¿En pensamiento matemático cómo vas? (Tutor/asesor técnico pedagógico). Ahí sí que vamos rebasando las expectativas. (Docente novel 2).
Se carece de sistematización	¿Cómo registras las actividades cotidianas…los problemas? (Tutor director). Raramente lo hago, siempre tengo mucho trabajo. (Docente novel 2).

Elaboración propia.

Otro aspecto que se resalta como una práctica cotidiana en la tutoría, es el dar por hecho los avances que los docentes noveles comentan haber logrado, sin tener una evidencia palpable de ellos, dándose por ciertos o en el menor de los casos,

como algo que solo se comenta sin llevar un registro de ellos, pues tampoco el tutor lleva la planeación de lo que tratará en su encuentro con el tutorado, ni una libreta de notas para registrar lo que se comenta, o lo que él mismo recomienda; las dudas que surgen, considerando que una de las funciones del tutor es planificar la observación y con base a la experiencia hacer recomendaciones pertinentes (SEP, 2014). Esto trae como consecuencia que se dé una tutoría meramente verticalista y como una medida administrativa, en la que al no tener evidencias de lo expresado tanto por el docente novel como por el tutor, tampoco se pudo tener claridad del proceso de mejora a lograr. Al carecer de sistematicidad en el proceso de tutoría, ésta pierde reflexividad; por lo que, existe una gran distancia con el desarrollo profesional docente.

Hacer de la tutoría una práctica reflexiva para los docentes noveles, es uno de los grandes retos, que permitiría a los interactuantes analizar y retroalimentar la tarea. Profundizar en las teorías que poseen los docentes y que aplican en el ejercicio de esta práctica implica el cuestionamiento de las representaciones y procesos mentales de lo que hace y cómo lo hace,

> las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Scheuer, Pozo, Pérez Echevarría, Mateos Sanz, Martín Ortega y de la Cruz, 2006, p. 64).

En la investigación se presentaron indicios de esta práctica, cuando se les cuestionó a los noveles.

> ¿Por qué estás abordando estos temas de matemáticas? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> Según lo programado en el plan de clase. (Docente novel 1).
>
> ¿Conoces el enfoque de la enseñanza de contenidos matemáticos? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> No…. solamente hago lo que me dice el programa (Docente novel 1).

Se pudo apreciar, que el docente novel se concreta a repetir de manera mecánica los temas expresados en el programa de estudio, repite modelos estereotipados que él observó en su trayectoria académica, sin considerar alternativas innovadoras que permitan la construcción del conocimiento en ambientes colaborativos. De Vicente (1998) hizo énfasis, en que

El principio básico del movimiento de PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del curriculum y la reforma en la escuela (p. 96).

Por lo que, es importante, que durante la formación inicial del docente, en el desarrollo de la práctica, éste desarrolle espacios para la reflexión. El vínculo teoría práctica que se da en contextos reales es oportunidad para analizar y reflexionar sobre el quehacer docente ¿qué hace? ¿cómo lo hace? y ¿por qué lo hace?

> Bueno, siempre al principio de cada actividad aplico una actividad, ya sea para que el niño se interese más en la clase, pero enfocado al propósito. (Docente novel 2).
>
> O sea, una actividad para empezar bien el día digamos, o alguna dinámica para que se relacionen o ¿cómo? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> Por ejemplo, que ordenen números ordinarios y una actividad fuera del aula, ya cuando terminamos la actividad fuera del aula en un espacio de la escuela pasamos a la primera actividad en donde yo pongo pequeñas sumas en una hoja de trabajo que le interese al niño incluso material manipulable. La semana pasada estuvimos trabajando con los billetitos. (Docente novel 2).
>
> Ah, eso les gusta mucho a los niños. (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> En un contenido de matemáticas. Entonces yo llevé artículos, objetos para que los niños ubicaran el precio y con los objetos, eran muy pequeños, pero muy llamativos, entonces yo les daba cierta cantidad y los niños muy participativos pagaban la cantidad del objeto. (Docente novel 2).
>
> ¿Quién te ayudó a hacer los billetes o de dónde los obtuviste? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> Ese material lo hice, investigué algunas actividades para este tema con su propósito. Sumas y restas, pero también usando la transversalidad, lo de español con el pensamiento matemático.
>
> (Docente novel 2).
>
> ¿No invitaste a la directora? (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> En esa actividad no tuve la oportunidad de invitarla, pero en otra que estuvimos

> con la maestra de USAER si la invitamos que es donde se veían las figuras geométricas. (Docente novel 2).

Al cuestionar a la docente novel acerca del ejercicio, dinámicas, temáticas y participantes, contesta de manera concreta pero no permite una comunicación a profundidad. En este caso, se concreta a comentar, sin analizar los hechos realizados. No se permite un diálogo reflexivo, que permita la expresión natural de las ideas, que contemple diversas posturas de pensamiento para que se analice y cuestione el quehacer docente. Ante este vacío y a pesar de los propósitos de planes y programas de formación docente, alcanzar una práctica reflexiva es tarea pendiente en el ejercicio de la tutoría ofertada al docente novel. Acción necesaria para favorecer el desarrollo profesional y la inserción laboral en el campo de la docencia.

A MANERA DE CIERRE

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica y a cuatro años de implementarse la tutoría como un dispositivo para favorecer el desarrollo profesional de los docentes y técnico docentes de nuevo ingreso, se plantean retos e interrogantes que surgen de los propios actores y que han quedado de manifiesto en la investigación que aquí se presenta.

A través de las entrevistas que se realizaron, se detectó que uno de los principales retos de la tutoría es la capacitación del tutor, pues si bien quienes participan como tutores tienen experiencia y preparación suficiente en la docencia, se requiere tener claridad sobre lo que implica el ejercicio de la tutoría para apoyar en la inserción a los docentes noveles y poder ejercer adecuadamente las labores de tutoría que busca el desarrollo profesional de los docentes. A pesar de que la autoridad educativa intentó capacitar a los tutores mediante un taller y un diplomado, en la práctica, la falta de interés por participar en la convocatoria, llevó a la designación por mandato, como se refiere a continuación:

> La verdad es que yo no quería ser tutor, se lo dije a la jefa de sector, que por mi salud y por no tener tiempo, pero de Cd. Victoria me dijeron que era lo mismo que hacía en mi función directiva, supervisar a los docentes, visitar su salón, observar la clase y dar sugerencias (Tutor directivo).

Esto desde luego repercutió en la deficiente preparación para desempeñar la función de tutoría, lo que desvela la necesidad de capacitación y profesionalización

para el tutor, como aseveran Narro Robles y Arredondo Galván (2013) y Gómez Collado (2012). Sin duda, otro reto importante en el ejercicio de la tutoría que se oferta a los docentes noveles, es la interacción poco equitativa en la que se realiza esta tarea, donde los tiempos dedicados a la tutoría es una limitante; el Docente novel 1 menciona en la entrevista que tuvo una reunión inicial, tres observaciones de clase y una reunión final, mientras que el Docente novel 2 dijo reunirse hasta 10 veces, para el Docente novel 3 solo fueron tres veces y el Docente novel 4 solo mencionó que varias veces. Como se puede inferir el tiempo es a veces insuficiente para tratar sobre las inquietudes y problemas que se les presentan a los docentes noveles, por ello se implementaron diversas estrategias como comunicarse por teléfono o correo electrónico.

> Mi primer acercamiento se dio en forma física, en la institución educativa en la que se labora y nos acompañó la directora para ver acuerdos y compromisos. El tema central de este primer encuentro fue conocernos, establecer lazos de confianza, intercambiar correos y números telefónicos (Tutor asesor técnico pedagógico).
>
> En mi caso no tengo queja de mi tutora, ya que siempre está disponible para mi dentro y fuera del horario de clase, me atiende de manera amable y explica detalladamente lo que necesito saber en el momento. (Docente novel 4)

En el ejercicio de las prácticas cotidianas se identificaron interrogantes entre los participantes. Cuestionamientos que se relacionan con las actividades rutinarias que caracterizan las prácticas docentes: ¿cómo desarrollar determinados contenidos para obtener los aprendizajes esperados? ¿cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos de manera adecuada? Aspectos contemplados en la normalidad mínima requerida en planes y programas de estudio y que son recuperadas en el desarrollo de la acción tutoral. En ésta se privilegia el abordaje de contenidos relacionados con la lectura, la escritura, el conocimiento matemático y los requerimientos administrativos para el funcionamiento del aula escolar; mismos que se recuperan en la planeación de la ruta de mejora.

Ante estas limitantes y a pesar de los propósitos de planes y programas de formación docente, alcanzar una práctica reflexiva sigue siendo una tarea pendiente en el ejercicio de la tutoría que se oferta al docente novel ya que es una acción necesaria para favorecer el desarrollo profesional y la inserción laboral en el campo de la docencia.

REFERENCIAS

Altet, M., *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas,* México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Barragán, M. P., *Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible*. *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay*, Uruguay: Organización de Estados Iberoamericanos, 2010.

Beca, C.E. & Boerr, I., *El proceso de inserción a la docencia*, Madrid, OEI Fundación Santillana, 2009.

Bozu, Z., «El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional», en *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, núm. *2*, 2009, pp. 317-328.

Bozu, Z., «El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional», en *Revista Electrónica de Investigación y Docencia 3*, 2010, pp. 55-72.

Calvo, G. & Camargo Abello, M., Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación, Año 1, núm. 8,* 2015, pp. 73-91.

Canedo, C. & Gutiérrez, C., *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente,* México, INEE, 2016.

Chevallard, Y., *La enseñanza de la matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional,* Barcelona, España, 2009.

Day, C., *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press, 1999.

De Vicente, P., «Vivir en comunión. desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento», en Rodríguez, A. Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (Coords.). *La formación de maestros en los países de la Unión Europea,* Madrid, Narcea, 1998.

Diario Oficial de la Federación, *Ley General del Servicio Profesional Docente.* México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013.

Eirín Nemiña, R. García Ruso, H. & Montero Mesa, L., «Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Año 13, núm. 2, 2009, pp. 1-13.

Feixas, M., El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona, en *Revista de docencia universitaria,* Año *2,* núm. 1*,* 2002, pp. 33-44.

Fernández, V. M., *El ojo que no ves no es ojo porque tú lo ves, es ojo porque te mira. Los sentidos de la formación desde la mirada de un grupo de la Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN* (Tesis doctoral), Zacatecas, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, 2017.

Ferreira, L. & Reali, A., *Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um*

programa de iniciação à docência para professores de educação física, 2009. Recuperado de http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08183int.pdf.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L., *Trasformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*, Maestros y Enseñanza, México, Paidós, 2000.

Gómez-Collado, M. E., La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales,* Año 19*,* núm. 58, 2012, pp. 209-233.

Hegel, G., *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza, 1980.

Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*, 2014. Recuperado de www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, *Los docentes en México. Informe 2015*, 2018. Recuperado de www.inee.edu.mx/index.php/directrices/directrices-docentes.

Labaree, D. F., «Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente», en Pérez, A., Barquín, J. & Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999.

Lozano, I. & Gutiérrez, E., *Procesos formativos y prácticas de los formadores*, México, Díaz de los Santos, 2013.

Marcelo, C., Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Año 19, núm. 1, 1999, pp. 101-143.

Marcelo, C., «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Education Policy», en *Análisis Archives,* Año 10, núm. 35, 2002, pp. 1-52.

Mellado, V., Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia, en *Enseñanza de las ciencias,* Año 21, núm. 3, 2003, pp. 343-358.

Montero Curiel, Marisa. El Proceso de Bolonia y las Nuevas Competencias. Tejuelo, no 9 (2010), págs. 19-37. Consultado el 20 de junio de 2018 en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719324.pdf

Moreno Olmedilla, J. M. «Profesorado de secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente», en *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Año 10, núm. 1*, 2006.* Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf

Morín, E., *El método. La naturaleza de la naturaleza* (6ª ed.), España, Cátedra, 2001.

Narro, J. & Arredondo, M., La Tutoría: Un proceso fundamental en la formación de estudiantes universitarios. *Perfiles educativos,* Año 35, núm. 141*,* 2013, pp. 132-151.

Navia, C., *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, México, Pomares, 2006.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *La OCDE sostiene que es*

necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación, Medios OCDE, 2018. Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, México, OCDE, 2009.

Pastré, P., *Variations sur le developpement des adultes et leurs representations. Education Permanente, Año 1, núm. 119*, 1994, pp. 33–63.

Pereira, S.B., *Los retos del inicio. Problemas y necesidades de profesores noveles de educación secundaria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2010.

Pérez-Roux, T. & Laneélle, X., «La inserción profesional de los docentes en Francia: Preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias», en *Revista Española de educación comparada,* núm. 20*,* 2012, pp. 325-354.

Posner, Ch., «Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Año 9, núm. 21, 2004, pp. 277-318.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echevarría, M. del P., Mateos, M. del M., Martín, E. & De la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, España, Graó, 2006.

Secretaría de Educación Pública, *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica,* México, CNSPD, 2014.

Secretaría de Educación Pública, *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*, México, CNSPD, 2016.

Secretaría de Gobernación, Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, 2014. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014.

Shulman, L.S, Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform, en *Harvard Educational Review*, Año 57, núm. 1, 2001, pp. 1-23.

Tardif. M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

Tenti, E. & Steinberg, C., *Los docentes mexicanos- datos e interpretaciones en perspectiva comparada,* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2011.

Vaillant, D. y Marcelo, C., *El ABC y D de la formación docente*, Madrid, Narcea, 2015.

Vélaz de Medrano, C., Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Año *13, núm. 1,* 2009, pp. 209-229

Vera, J., *El profesor principiante: Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*, Valencia, Promolibro, 1988.

EXPERIENCIAS LIMINALES EN EL RITO DE PASO DEL DOCENTE NOVEL

María Cristina Amaro

Tradicionalmente el concepto de experiencia ha sido asociado con la acumulación de saberes prácticos en algún ámbito definido y como resultado de un largo tiempo de contacto con un determinado objeto, a tal grado que resultaba imposible pensar en la experiencia de aquellos que recién comenzaban a ejercer una profesión, como es el caso de los docentes noveles; de manera que hablar de la experiencia del docente novel resultaba algo paradójico, pues, ¿cómo podría tener experiencia alguien que justo se iniciaba en la profesión?

Para resolver ese cuestionamiento es posible recurrir a la noción de Larrosa (2006) sobre tal concepto; para este autor, la experiencia es aquello que le pasa a una persona y que deja huella en su interioridad. De esta forma, una persona puede haber vivido múltiples acontecimientos a lo largo de su vida, pero si estos no han tocado su subjetividad, en realidad podría afirmarse que no tiene experiencia.

Ahora bien, para hablar de las experiencias del docente novel se considera necesario retomar la noción del rito de paso; para Van Gennep (1986), este se refiere a un fenómeno sociocultural que representa un periodo de transición en la vida de una persona que pertenece a una sociedad relativamente estructurada y que generalmente implica un cambio en la situación social del individuo, es decir, refiere al proceso en el que se pasa de un estado a otro en la estructura social.

El *rito de paso* trae siempre consigo un periodo de liminalidad (Turner, 1980), es decir, un momento caracterizado por la incertidumbre y la indeterminación que enfrenta a la persona con la interestructuralidad, lo que ocurre al dejar de pertenecer a un estado de la estructura social y no haber consolidado un lugar en la siguiente posición.

Con tal antecedente, resulta interesante hacer un análisis de las experiencias que ocurren al docente novel durante este periodo de liminalidad, pues la experiencia personal en la formación de profesores ha permitido observar las dificultades que presentan desde que egresan de la Escuela Normal e ingresan

al Servicio Profesional Docente, ya que este periodo representa la liminalidad de tal rito de paso.

Estas dificultades pueden estar originadas por la visión dicotómica de la teoría y la práctica que se adquiere en la formación inicial, pues al profesor se le forma para transmitir el conocimiento construido por otros, a través de técnicas, habilidades y procedimientos que son eficaces para la enseñanza (Pérez Gómez, 1992), por lo que la formación recibida supone problemas definidos a los que solo es necesario aplicar lo aprendido.

No obstante, cuando el docente novel vive sus primeras experiencias se da cuenta que la realidad educativa es demasiado compleja como para limitarse a «aplicar» lo aprendido, pues en la práctica cotidiana ocurren situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas que requieren una intervención creativa y contextualizada por parte del docente. Es entonces cuando se desencadenan múltiples problemáticas puesto que las condiciones políticas, económicas y sociales requieren docentes capaces de enfrentarse a una realidad educativa cambiante y compleja; este tipo de situaciones enfatizan las experiencias que viven los profesores durante la fase liminal de su rito de paso, mismas que pueden volverse significativas y generar un impacto en su proceso de formación.

Por lo anterior, este artículo pretende exponer parte de los resultados de una investigación más amplia que busca comprender el proceso de transición que viven los profesores noveles al egresar de la Escuela Normal e integrarse al Servicio Profesional Docente, específicamente para reconocer sus experiencias, identificar los saberes que emergen y conocer el impacto de este proceso en su desarrollo profesional, todo esto desde su propia voz y perspectiva.

Los resultados que aquí se exponen refieren al análisis de las experiencias liminares que viven los profesores noveles del estado de San Luis Potosí, México, durante el mencionado proceso de transición; para lograrlo, primero se presenta la perspectiva metodológica con la que se recuperaron y analizaron tales experiencias, así como una visión teórica de los principales conceptos que facilitan la interpretación del objeto, como formación, experiencia, rito de paso y liminalidad.

LAS NARRATIVAS Y LOS PROFESORES NOVELES

La investigación parte de un concepción interpretativa y comprensiva de las ciencias sociales, por lo que se trabajó con un enfoque cualitativo y en específico se empleó el método biográfico narrativo. Para Bolívar (2011), tal método permite entrar en el mundo e identidad de las personas, así como otorgar relevancia a la

dimensión discursiva de la individualidad y la forma en que los humanos le dan significado a la vida, además de plantear la subjetividad como una condición necesaria del conocimiento social, ya que como mencionan Connelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa comprende el «estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo» (p. 11).

En general, este método se consideró apropiado porque le otorga voz a quienes regularmente no la tienen y hace visibles aquellas situaciones que generalmente pasan desapercibidas porque pertenecen a la perspectiva de la realidad que construye el sujeto; en este sentido, reconocer la subjetividad brinda la oportunidad de construir un valioso conocimiento con base en circunstancias que generalmente quedan fuera de la ciencia formal. Es aquí donde la reconstrucción que el sujeto hace de los hechos y el significado que le otorga, se vuelven puntos centrales de estudio.

Para la construcción de datos, de manera particular se empleó el relato, es decir, las narraciones de los docentes noveles sobre la forma en que han vivido la transición de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente. En congruencia con el método biográfico narrativo, en palabras de Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), los relatos

> no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratario. Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratario particular, en un momento particular de su vida (p. 35).

Para Dávila (2011), el relato consiste en «capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos [los docentes] ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y nos permiten mirar de cerca los espacios que habitan junto con sus estudiantes» (p. 149). De esta manera, tal y como sostiene Suárez (2007), cuando los actores educativos relatan historias en las que son protagonistas, y cuando se interpretan sus acciones a la luz de sus mismos relatos, «se erige una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica para construir conocimiento válido en educación» (p. 11).

En consecuencia, se utilizó la entrevista como una técnica pertinente para recoger los relatos elaborados por los profesores noveles. La entrevista es una «téc-

nica de recolección de datos, que permite la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional» (Yuni y Urbano, 2006, p. 81) entre el entrevistador y el entrevistado.

Connelly y Clandinin (1995) sugieren el uso de entrevistas no estructuradas para recoger relatos en investigación narrativa; afirman que «se realizan entrevistas entre los investigadores y los participantes [profesores], se hacen transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa» (p. 25).

Particularmente se retoma el planteamiento de Flick (2004), quien apunta el uso de entrevistas narrativas, aquellas en las que se solicita al informante que presente una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado, por lo que la tarea del investigador es procurar que la historia narrada sea clara y coherente en todos los acontecimientos, desde que el inicio hasta el final.

La característica principal de las entrevistas narrativas es que se inician con una pregunta generadora de narración sobre el tema investigado para estimular el relato, seguida de preguntas que están destinadas a completar los fragmentos que no se detallaron una vez que finalizó la narración. Para concluir la entrevista se procede a una fase de balance, en la que se realizan preguntas que buscan la explicación y la argumentación sobre los contenidos del relato, con preguntas de tipo *cómo*, complementadas por un *por qué* orientado a obtener explicaciones.

Para el desarrollo de la entrevista se planteó una pregunta generadora que detonara la narración por parte de los profesores participantes, específicamente se solicitaba a los profesores que narraran lo que les había ocurrido desde que egresaron de la Escuela Normal hasta el momento actual, que ya se encontraban en el Servicio Profesional Docente; con esto se pretendió obtener relatos sobre las primeras experiencias de los docentes y cómo sortearon las dificultades a las que se enfrentaron como noveles. Para el registro de la información se empleó la grabación de audio y posteriormente su transcripción.

Asimismo, se empleó la perspectiva de Rodríguez, Gil y García (1999) sobre la selección de casos típico-ideal. De acuerdo con tales autores, este método de selección se fundamenta en una noción intencional y deliberada sobre la base de un perfil constituido por atributos deseables determinados previamente por el investigador; entonces éste diseña un perfil y posteriormente lo busca en la población.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó un perfil con los atributos que debían cumplir los profesores que participaron en la investigación, en función del planteamiento realizado y de los objetivos perseguidos por esta investigación: que

fueran profesores egresados de alguna de las distintas Escuelas Normales del estado de San Luis Potosí, que se hayan formado en la generación 2013-2017, que es la primera egresada con el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que hayan resultado idóneos en el concurso de oposición e ingresado al Servicio Profesional Docente durante el año 2017, ya sea con base o contrato, que hayan tenido la experiencia de impartir clase en alguna de las distintas zonas geográficas del estado de San Luis Potosí, que hayan laborado en escuelas de distinta organización, ya sea completa o multigrado, que su localización fuera accesible para acudir a realizar la entrevista y finalmente que aceptaran participar voluntariamente y permitieran grabar la entrevista en audio mediante la firma de un consentimiento informado, bajo el compromiso de utilizar la información recabada únicamente con fines de investigación.

La búsqueda de los profesores que cubrieran con las características señaladas anteriormente se realizó a través de un complejo proceso de gestión que recorrió varias vías entre los meses de abril y octubre de 2018, a fin de tener contacto con los profesores noveles y recoger los relatos sobre sus experiencias. Estas vías tomadas para la construcción de los datos responden a los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1999), los cuales señalan que la selección de los participantes de la investigación «no responden a un esquema fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo. Se trata de un procedimiento a posteriori que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio» (p. 136).

Se tomó la decisión de gestionar apoyo con la Jefatura de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado (SEGE); después de entregar un oficio solicitando el apoyo para tener acercamiento a aquellos profesores que cumplieran los atributos del perfil previamente establecido, la instancia facilitó el contacto con los Jefes de Sector y Supervisores de Educación Primaria de San Luis Potosí, quienes a su vez extendieron la invitación a los profesores y facilitaron el contacto directo con ellos para la realización de la entrevista; finalmente se consiguieron 11 relatos de profesores que laboran en distintas zonas del estado.

Para lograr un primer acercamiento al análisis de los datos obtenidos a través de los relatos de los profesores noveles, se consideró necesario hacer un análisis de tipo inductivo (Romero, 2005), de tal manera que no se plantearon categorías predefinidas, sino que se permitió que emergieran a través de los datos. Asimismo, se consideró la visión de Shagoury y Miller (2000), quienes proponen el análisis como un modo de «ver y ver otra vez» los datos (p. 122), en el que la información

recogida se ordena, se estructura y se le otorga un significado para lograr una interpretación. Tal interpretación y construcción de categorías es posible al llevar a cabo una triangulación entre las categorías sociales, las categorías teóricas y las categorías del intérprete, justo como lo propone Bertely (2000).

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA EN EL RITO DE PASO

La formación

Para dar cuenta del concepto de formación es necesario partir de las dos visiones planteadas por Pérez Gómez (2010), una tradicional y otra realista. Este enfoque tradicional de la formación del profesorado se caracteriza por que, quien decide lo que es importante aprender del cúmulo de conocimientos disponibles no es el docente en formación, sino cualquier otro agente ajeno a él, por lo que tiene un fuerte énfasis en la exterioridad.

En tal sentido, se concibe el conocimiento como una secuencia de datos acabados y construidos por otros, mismos que deben aprenderse y reproducirse lo más fielmente posible; esta visión de la formación coloca al docente como un «técnico que imparte un curriculum prescrito y el conocimiento como objeto neutral, que se traspasa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas» (Pérez Gómez, 2010, p. 42).

En cambio, el enfoque realista se centra en la transformación del sujeto a partir de formarlo en procesos de toma de decisiones, es decir, a partir de la interioridad, con una base más bien dialéctica entre la teoría y la práctica; de esta manera, formarse es en realidad hacer algo con uno mismo (Contreras, 2010).

En consecuencia, la formación no requiere de un currículum prescriptivo sino de un dispositivo, es decir, un conjunto construido que integra los elementos que concurren en el proceso de formación; en tal sentido, un dispositivo de formación está anclado a una institución y constituye todo aquello que el enseñante debe hacer para lograr la construcción de un saber docente (Bernard, 2004).

Para Honoré (1980), la formación es un continuo dialéctico entre la exterioridad y la interioridad, es «una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad» (p. 20). En otras palabras, la formación se da mediante un proceso de exterioridad-interioridad-exterioridad que favorece la transformación del individuo y de su entorno.

En ese mismo sentido, Ferry (1990) concibe la formación como un proceso de desarrollo del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas, que es imaginado y deseado, y que se lleva a cabo a través de los medios disponibles o de los medios que él mismo se procura; es entonces un «proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender» (p. 52) y que implica un proceso de adquirir, practicar y reflexionar.

La experiencia

Si la formación se concibe como un proceso de transformación que ocurre cuando los saberes recibidos del exterior se interiorizan y se reflejan nuevamente en el exterior, entonces cobra relevancia el concepto de experiencia, pues es justamente ésta la que permite la interiorización y por ende el desarrollo individual que impacta en la enseñanza; es en general la experiencia la que provoca una relación íntima entre la formación y la subjetividad.

Delory-Momberger (2014) considera que el término experiencia está rodeado de una pluralidad de acepciones, ya que puede entenderse como una actividad, como algo vivido, como la comprensión que hace la persona sobre lo vivido o bien, como el proceso que nace a partir de lo vivido. También retoma la visión alemana entre *erlebnis* que se refiere a la experiencia vivida, y *erfahrung,* que designa la experiencia que la persona genera, la que se desprende de las experiencias vividas; es precisamente esta última la que se desarrolla en este trabajo.

Desde esa perspectiva, Larrosa (1996) sostiene que la experiencia es eso que *nos* pasa, no lo que pasa sino exclusivamente aquello que *nos* pasa; en el mundo pueden pasar muchas cosas pero no todas le pasan al individuo. Para Contreras (2010) es «algo que *nos* afecta, que *nos* implica subjetivamente, que *nos* transforma» (p. 63), y la relación estrecha con el concepto de formación radica en que ser una experiencia es precisamente lo que la hace formativa y propicia la posibilidad de pensarse a sí mismo.

Entonces, el concepto de experiencia está estrechamente ligado a la exterioridad, la alteridad y la alineación, en referencia a *eso* que nos pasa, pues la experiencia se origina desde un acontecimiento ajeno a la persona y provoca una relación con algo que no es la persona. Asimismo, eso que *nos* pasa tiene relación con la reflexividad, la subjetividad y la transformación, pues, aunque la experiencia supone un acontecimiento exterior a la persona, tiene lugar *en* la persona; de esta forma, el resultado de la experiencia es la formación y/o transformación del sujeto

en el que sucede la experiencia. Además, la experiencia se relaciona con el pasaje y la pasión, ya que al ser algo que nos *pasa*, no refiere a algo que se hace sino que se padece y que pasa dejando en el sujeto una marca, una huella. Finalmente, es factible afirmar que la experiencia expone al individuo ante el límite de lo que puede hacer, pensar y saber (Larrosa, 2006).

Con esta perspectiva acerca de la experiencia y su impacto en el proceso de formación, es posible hablar de las experiencias que ocurren al profesor novel durante el rito de paso de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente.

El rito de paso

Un rito se refiere a «una forma de comunicación simbólica compleja que muestra principios muy importantes para la sociedad que, de otra manera, serían difícilmente comunicables» (Lagunas, 2009, p. 20) y su función es permitir los procesos de transición que ocurren en las sociedades, pues aunque en las sociedades primitivas pudieron tener un origen mágico, en realidad su finalidad es de orden social.

En específico, un rito de paso o ritual de iniciación representa un conjunto de fenómenos socioculturales que se relacionan con la adquisición de un nuevo estatus; incluso se piensa que las sociedades se han definido por los rituales de iniciación en distintos ámbitos, que permiten acceder a distintos campos de la vida social e interiorizar el orden establecido por la sociedad, pero siempre en relación con situaciones como el miedo o el sacrificio (Lagunas, 2009).

Es precisamente Van Gennep (1986) quien desarrolla el concepto de *rite de passage* o rito de paso. Para este autor, este proceso ritual implica pasar de un mundo profano a un mundo sagrado, como pasar de ser egresado normalista a profesor idóneo; es tal la incompatibilidad entre ambos mundos que se precisa de un periodo intermediario para pasar de uno a otro. En concreto, el rito de paso es periodo de transición en la vida de una persona que implica un cambio en la situación social del individuo, como pasar de una situación social a otra, «de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden» (Van Gennep, 1986, p.15).

Aunque este concepto surge de los pueblos primitivos, se vuelve necesario analizar reflexionar su papel en las sociedades contemporáneas, ya que ocurre en múltiples situaciones de la vida de un ser humano. Por tal motivo, Lagunas (2009) plantea que los ritos de paso no solo tienen que ver con situaciones de orden religioso o mítico, sino que también se refieren a situaciones iniciáticas en las sociedades modernas, tal como la adquisición de un nuevo estatus profesional; por

lo anterior, es posible observar que en la actualidad los ritos de paso se sustituyen con actos administrativos que tienen las mismas connotaciones de transición.

El rito de paso se constituye de tres etapas: la separación, el margen o limen y la agregación. La separación «comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social o de un conjunto de condiciones culturales o de ambos» (Turner, 1988, p. 101). El periodo liminal, cuya raíz latina significa umbral, se refiera a un estado caracterizado por la ambigüedad. Y finalmente, en el estado de agregación el sujeto consuma el paso y consigue un nuevo estatus estable en el que adquiere determinados derechos y obligaciones.

LA LIMINALIDAD

Al vivir en una sociedad organizada de manera estructural, el rito de paso cumple la función de ayudar en la transición de un estado de la estructura social a otro; en este sentido, el periodo liminal, estudiado en profundidad por Turner (1988), representa un estado interestructural caracterizado por la ambigüedad, la incertidumbre y la indeterminación, ya que el individuo ha perdido su estatus anterior, pero aún no adquiere el siguiente, y atraviesa por un momento en el que encuentra pocos atributos de su situación pasada o futura.

Por tales motivos, el sujeto del rito de paso es estructuralmente invisible durante el periodo liminal, pues ya no está clasificado pero al mismo tiempo todavía no está clasificado, como el novel, que ya no es estudiante normalista pero todavía no adquiere el estatus de profesor en todas sus dimensiones. Justo en la medida en la que el sujeto ya no está clasificado, su situación se equipara con la de la muerte, de tal manera que en sus respectivas sociedades pueden ser tratados como tal; entonces el sujeto no está vivo ni muerto, pero a la vez está vivo y muerto, ya que su condición es propia de la ambigüedad, la incertidumbre, la paradoja y la confusión, además de no poseer estatus, ni propiedad, ni insignias, ni rango ni nada (Turner, 1988).

Los sujetos que se encuentran en la etapa liminal suelen tener dos tipos de relaciones distintivas, de acuerdo con Turner (1988). La primera es aquella que se da entre el novel y sus instructores, en este caso con los supervisores, directores y profesores de mayor experiencia; la característica de estas relaciones es que el novel suele mantener es la sumisión plena hacia la autoridad, fundamentada en la tradición más que en el temor a una sanción legal. La segunda es la que se genera entre los noveles; puesto que todos mantienen el mismo estado

interestructural, las relaciones entre ellos suelen ser de plena igualdad y camaradería, sin jerarquías.

En tal sentido, es posible recuperar el concepto de liminalidad para hablar de lo que le sucede a los profesores noveles, pues estos pasan por una etapa en la que han dejado de ser estudiantes y ya no cuentan con el apoyo de sus asesores, pero aún no son profesores consolidados; se encuentran en un umbral.

De esta manera, el docente novel pasa por un estado liminal caracterizado por episodios de ambigüedad, incertidumbre, indefinición, miedo, sufrimiento, olvido y aislamiento; no obstante, no debe dejarse de lado que tales situaciones pueden representar un espacio para generar saberes desde la experiencia, esto debido a que los paradigmas son cuestionados y modificados, los patrones construidos previamente son puestos en duda y sometidos a la crítica y en consecuencia aparecen nuevas formas de interpretar la realidad vivida, es decir, de interpretar aquello que se desprende de la experiencia vivida (Delory-Momberger, 2014) y que es posible observar en los relatos que construyeron los profesores noveles.

EXPERIENCIAS LIMINALES DEL DOCENTE NOVEL

Las experiencias que los profesores noveles expresaron con mayor frecuencia en sus relatos fueron precisamente aquellas relacionadas con la incertidumbre, pues después de egresar de un proceso de formación llevado a cabo en la Escuela Normal, que los preparó como enseñantes y les brindó las herramientas necesarias para su labor, los profesores deben enfrentarse a múltiples circunstancias desconocidas que los orillan a dudar de su preparación, pero también a tomar decisiones y a ejecutar acciones que les permitan subsistir a la falta de certezas que plagan este rito de paso.

Precisamente la incertidumbre es una característica propia de los estados liminares, ya que de acuerdo con Turner (1980), estos estados representan la parte media de un rito de paso en el que se transita de un estado a otro en las sociedades que mantienen cierta estructura, con la finalidad de llegar a ser o a adquirir cierta posición; es precisamente esta parte media en la que la persona no es lo uno ni lo otro y ha dejado de ser pero aún no ha llegado a ser. De esta forma, «si es cierto que nuestro modelo de sociedad básico es el de una estructura de posiciones, debemos considerar el periodo marginal o de liminalidad como una situación interestructural» (Turner, 1988, p. 103) cuya característica es precisamente la ambigüedad.

En el caso de los profesores noveles, se encuentra que este estado interestructural inicia incluso antes de egresar de la Escuela Normal, pues la incertidumbre

sobre el examen de oposición comienza a ser alentada por la misma institución, tal como lo narra uno de los profesores, quien considera que la institución ejerce presión para la presentación del examen:

> Yo pienso que el estrés o la preocupación está mucho antes de que hiciera el examen, o sea mientras uno tiene su etapa de estudiante y ya le están, casi para el último año dentro de las mismas instituciones formadoras, ya están muy al pendiente del examen, entonces yo empiezo, desde ahí uno empieza a sentir este, pues si que, así los nervios y todo (Andrés, p. 3).

Posteriormente, los profesores noveles egresan de la Escuela Normal, llevan a cabo su proceso de titulación y experimentan el periodo de separación propio de los ritos de paso (Van Gennep, 1986); inmediatamente se enfrentan al examen de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, lo que les genera una serie de emociones; así lo expresa la profesora Lilí en su narrativa:

> La verdad cuando ya estaba ahí, la verdad sí me dieron nervios, miedo y todo. Cuando salí yo, pues precisamente ese día fueron allá a Matehuala [la familia], porque yo presenté en Matehuala y me dicen: «¿cómo te sentiste?» y yo les digo «no, pues ya reprobé», así fue porque yo dije, eso no, es como, como, pues el miedo verdad. Y no era tan difícil, si no que yo sentía como que nervio. Y luego fue en dos días, sábado y domingo. Eso fue un sábado y la primera parte y sí la verdad yo dije, «no, la verdad ya reprobé, ya no paso, ¿qué voy a hacer?». Y yo me sentía también como frustrada de «¿qué voy a decirle a mi mamá?», porque pues es ella la que me pagaba la carrera y todo. Y luego el domingo que otra vez fuí, ya fuí más tranquila porque ya sabía de qué se trataba todo (p. 2).

Ante este panorama resulta relevante que los profesores recién egresados se vean sometidos a una situación de incertidumbre sobre sus propios conocimientos, siendo que la Escuela Normal ya los ha avalado a través de un proceso de titulación; es decir, la Escuela Normal avala sus conocimientos profesionales pero el Servicio Profesional Docente los pone en duda, lo que crea, tal como lo expresa la profesora, una sensación de frustración que los hace visualizar el peor de los escenarios, como resultar «no idóneos» y defraudar a sus familiares. Todas estas situaciones reflejan el miedo como característica distintiva de los estados liminales (Turner, 1988).

Posterior a la presentación del examen de oposición viene un periodo de espera para conocer los resultados. La primera incertidumbre es saber si se es idóneo o no, en términos del Servicio Profesional Docente, y la segunda es conocer el número que ocupan en la lista de prelación, de acuerdo con lo expresado en los relatos; ésta última resulta relevante porque determina la amplitud del periodo de espera para obtener una base, o bien un contrato en el caso de los últimos números de la lista. Cuando finalmente llegan los resultados ocurre una pausa a la experiencia de incertidumbre y las emociones brotan, como en el caso de la profesora Eli, quién se dijo incrédula al saber que había aprobado:

> Lloré, la verdad sí porque creí que no, yo sí, yo todo el mes que estuve, pues estuve pensando. Siempre le decía a mi mamá pues «voy a reprobar», y siempre me decía «no pues ni modo, no pues ni modo» y cuando los vi no lo podía creer, no, no lo podía creer, dije no, no, no, no lo podía creer, dije no, y pues sí me sentí muy feliz, mis papás también y lloré de emoción porque tampoco lo creía (Eli, p. 3).

También hubo relatos de profesores noveles que por el contrario dijeron sentirse decepcionados por el lugar que ocuparon en la lista de prelación, puesto que tenían otra expectativa al respecto:

> Es el primer examen que presento, no voy a decir que, pues también uno va, va sin armas, sin saber, aunque a uno le den que estudiar, uno se enfrenta a la realidad de que lo que te dan a estudiar no es lo mismo que viene en los exámenes. Y pues, este, no me fue mal, tampoco me fue muy bien, quede en el 449. Pues, para iniciar fue muy bueno para mí, y de ahí en fuera, este pues sí, sí me, al principio como que sí me decepcioné por que dije «¡pude dar más!» (Luis, p. 8)

Esta pequeña pausa en el largo periodo de ambigüedad que le espera a los profesores dura poco tiempo, porque se reinicia cuando aquellos que no quedaron en los primeros lugares de la lista de prelación deben esperar a ser llamados por la SEGE; así lo describe el profesor Andrés:

> En ese tiempo, pues el sentido mío fue ponerme a trabajar en cualquier otra cosa, en otra cosa que por que uno llega a la situación de espera y al darse cuenta que en los resultados había salido idóneo, pues tenía la confianza y la fe que posiblemente nos iban a llamar para el trabajo, pero no le dan a uno fecha, no le dicen «nos vamos a

> tardar tanto», este posiblemente un mes, tres meses, no te dicen. Ahí es como que se ve una expectativa, así pues, así como de manera desagradable porque pues si está mal la espera, que si avanzó la lista de prelación, que si no avanzó, y siempre traté todos los días de estar al pendiente de la lista de prelación (Andrés, p. 7).

En cambio, quienes son llamados inmediatamente por la SEGE deben acudir a la capital del estado para realizar los procesos de filiación al sistema y recibir sus órdenes de presentación; este periodo es variable ya que a algunos profesores les toma días y a otros incluso más de una semana, por lo que deben gestionar lo necesario para permanecer en la capital cuando viene de otros lugares del estado. Para enfrentar este proceso, los profesores acuden a sus iguales:

> Pues ya recibí el correo, recuerdo que me contacté con un amigo, un amigo de Cerritos, y le dije «¿ya te hablaron a ti también?, sí, sí ya me hablaron», y bueno, nos pusimos de acuerdo él y yo para viajar de Cerritos a San Luis Potosí, porque de ahí, este, hay salida, hay camión verdad, y pues ya salimos de Cerritos a San Luis, llegaríamos como a las ocho de la mañana y ya de ahí nos trasladamos a SEGE en taxi y todo eso, porque pues como uno no conoce de eso de camioncitos nada de eso [...] de hecho a San Luis tenía muchos, muchos años que no iba porque pues no tenía la necesidad de ir a nada, y pues el otro, el compañero estaba en la misma situación, y pues ya entre los dos nos, nos hacíamos fuertes (Juan, p. 5)

Esta situación refleja la camaradería y apoyo mutuo que se origina entre el grupo liminar, pues no hay jerarquías ni distinciones entre ellos, sino por el contrario, se crea un ambiente de familiaridad y franqueza mutua como fruto de la interestructuralidad que experimentan (Turner, 1988); tal camaradería los ayuda a hacerse fuertes entre sí, tal como lo afirma el profesor Juan.

Una vez en SEGE, los profesores deben esperar la llegada de su número en la lista de prelación para elegir el lugar; los profesores manifiestan angustia en este periodo, pues todos desean obtener una plaza en su lugar de origen, pero no todos corren con tal suerte; incluso en algunos casos les toca presenciar cómo los lugares cercanos a su hogar se ocupan justo antes de que ellos puedan elegir. Una vez que son llamados para elegir el lugar, el nivel de incertidumbre incrementa ante la falta de información detallada de las opciones que se les presentan:

> Cuando llega uno a escoger está completamente a sus órdenes, simplemente te dicen «Ok, aquí está la lista de lugares disponibles, busca el que más te convenga o que sientas que más te agrade», pero no te dicen qué tipo de escuela es, no te dicen en dónde está ubicada, ni este, cuantos maestros hay, ¡nada! no... o sea un va como con los ojos vendados y nada más este, lo que escogiste con la mano ya, eso fue. Entonces, yo pues sin saber en dónde quedaban esos lugares, más o menos los tenía presentes de que quedaban enfrente de Mexquitic, atrás de los cerros de Mexquitic, y Temazcal si sabía dónde quedaba, sin embargo uno como maestro se tiene que enfrentar a todo (Luis, p. 11)

Estos acontecimientos que ocurren en la exterioridad y que inician como meras experiencias vividas (Delory-Momberger, 2014) logran afectar, implicar subjetivamente y transformar al profesor, ya que desde esos momentos comienza a configurarse en su interioridad la idea del profesor como un profesional que debe enfrentarse a todo.

Consecuentemente, el profesor llega a la supervisión asignada sin conocer exactamente en dónde se ubica la escuela y qué características tiene, pues en las experiencias relatadas por los profesores las escuelas podían ser de organización completa, tridocentes, bidocentes o unitarias, estar en cabecera o en algún lugar sumamente alejado, ser de tiempo completo, entre otras características. En esta situación, es el supervisor y posteriormente el director las primeras figuras a las que recurren y resultan sumamente significativas para los noveles:

> Tenían incluso desde el día primero que habían empezado las clases, digo desde el viernes ocho que comenzaban las clases de agosto, este, que no llegaba el maestro; entonces prácticamente ya estaban en espera, ya habían pasado alrededor de ocho días más o menos que no tenían [profesor], que el director estaba encargado del grupo. Pues digo bueno, adelante y ya me presenté con él, con el director, «aquí traigo la firma con el supervisor, este, con autorización, me dijo que viniera con usted», y no, afortunadamente desde ahí empieza, desde ahí empieza el andar de la formación, ahora sí, la formación laboral por que de entrada conocí, ya llevaba a dos personas importantes que conocí: el supervisor y el director (Andrés, p. 12)

Los profesores manifestaron experiencias reconfortantes al tratar tanto con los supervisores como con los directores, así como con profesores que contaban con bastantes años de experiencia, por lo que se vuelven figuras realmente importan-

tes en este periodo de liminalidad, como un punto de referencia en medio de la ambigüedad. De acuerdo con Turner (1988), ésta es una situación característica de los procesos de transición, pues la autoridad de los instructores es absoluta para los noveles, no tanto por las sanciones legales que pueden imponer ante la desobediencia sino porque «representan los valores absolutos y axiomáticos de la sociedad» (p. 110), en este caso del magisterio.

Una vez que los profesores noveles hacen contacto con el director de la escuela, éste les da indicaciones del grupo que les corresponde y la fecha de inicio de sus actividades. Es entonces cuando deben enfrentar su primera experiencia como profesores y se exponen nuevamente a situaciones de ambigüedad. Lo que se observa de manera peculiar en este proceso, es que los profesores deben pasar por rituales de validación con varias instancias; por un lado con los directivos, pero también con los compañeros, quienes en algunas ocasiones pueden brindar un apoyo fraternal, o bien, pueden cuestionar la práctica de los noveles, como el siguiente caso, en el que la profesora sobrepasó lo esperado por los compañeros y recibió un llamado de atención, generando en ella desconcierto y angustia:

> Las actividades que yo aplicaba pues trataba de que fueran, nos van enseñando que los valores, que practiquemos en el juego, que los niños vean, interactúen, que no nada más sea lo memorístico, lo tradicional, entonces como las actividades a la mejor eran un poco producidas, tampoco voy a decir que excelentes eran las que yo hacía, pero los maestros también me comentaban «no maestra mire no lo haga así, este, pues, hay que ver a todos, este, hay que estandarizar», «no, no traiga esto, mire porque luego nos van a poner a hacer más, a usted ahorita viene así porque acaba de egresar, pero en unos años también va a ver que, que, lo que, que el sistema mismo la va a consumir» (Bety, p. 4).

Un ritual de validación ocurre también con los alumnos, como en el caso del profesor Luis, quien fue desafiado por la indisciplina del grupo durante los primeros meses de su práctica, tal como lo refleja en el siguiente fragmento de su relato, cuando se tomó una de las suspensiones del calendario escolar para reflexionar sobre su situación, que lo hizo llegar incluso a pensar que no tenía la capacidad para desempeñarse como docente:

> Ya lo que hice en ese puente fue reflexionar, pensar, ¿qué voy hacer? Sí, porque yo decía ¿qué voy hacer?, o sea si no les pongo un alto, entonces no sirvo para maestro

> ¿qué voy hacer otra vez a la escuela?, o mejor renuncio y me pongo a trabajar de otra cosa (Luis, p. 19).

No obstante, al paso de los meses logró un cambio en la disciplina del aula y en la relación con los alumnos, al tener un mayor acercamiento con ellos; con esa situación, tuvo la oportunidad de vivenciar lo que parece ser un ritual de agregación (Van Gennep, 1986), con el que finalmente logra el reconocimiento como profesor por parte de los alumnos y es aceptado por ellos en su estructura social:

> Aunque fue muchísimos meses después, porque primero tuve que tratar con el grupo, fue una bienvenida que me hicieron los niños de sexto grado, «maestro es demasiado tarde para darle una bienvenida», pero, para mí siempre es bien recibida. Me hicieron, este, una pequeña comida entre ellos y se cooperaron entre ellos para darme un regalo (Luis, p. 25).

De la misma manera, los profesores deben enfrentarse al escrutinio de los padres, lo que causa una fuerte sensación de miedo e incertidumbre, mayor que con cualquier otra figura que intervenga en su contexto, según los relatos de la totalidad de los profesores:

> Con padres de familia también, hay unos que sí, que sí porque soy la más nueva, si soy la más chica, si tienen que, que… piensan que no sabemos pero, ya ven el registro, ven cómo se trabaja y, y ahorita como yo he implementado actividades en la que me apoyen padres de familia, a estar aquí, a que vengan y que se pongan en el lugar de uno, pues sí me ha servido mucho en las reuniones, muchos han agradecido el apoyo que se les ha brindado al igual que la confianza, este, sí hay padres de familia que ya tienen la confianza de contarme a la mejor el problema por el cual el niño está pasando (María, p. 3).

Asimismo, los profesores suelen experimentar distintas dificultades para realizar su trabajo, pues en los relatos narran que al presentarse en las escuelas les asignan a los grupos mas indisciplinados, les asignan comisiones complicadas o los envían a espacios poco adecuados para la enseñanza; así lo relata el profesor Luis:

> Llegué al salón y me dijo [la directora]: «tú te vas en el último salón, sí, un salón de, de juntas». Yo me senté y supuse «¡Ah, pues va a tener, ya todo equipado verdad!». Llego

> y es un salón completamente solo, incluso sin sillas. Me mandan un pizarrón más o menos del tamaño de un metro por un metro, así chiquito. Entonces yo me le quedo viendo y digo «¿con esto voy a trabajar? Ok, con esto voy a trabajar». Me empezó a dar este, pues todo, todo lo que tengo está viejito. Yo no estoy equipado como los demás salones, pero no me quejo verdad.

Este fragmento resulta interesante porque refleja la postura de resignación que toma el profesor, situación que pudo observarse en los relatos de otros noveles que pasaron por experiencias similares; ante esto, resulta relevante que lejos de tomar una postura crítica sobre las condiciones de trabajo que se le asignan y aún a sabiendas de las diferencias que existen con respecto a los otros profesores que laboran en la misma escuela, la experiencia lo lleva a aceptar sin más las condiciones precarias que se le brindan para trabajar, bajo el auto argumento de no ser maestros titulares o de ser los nuevos.

Entonces, a pesar del título otorgado por la Escuela Normal, a pesar de las experiencias que los profesores construyen a lo largo de sus primeros meses de servicio y aún con la aprobación ritual que obtienen paulatinamente tanto del concurso de oposición como de sus superiores, compañeros, padres de familia y alumnos, parece que subjetivamente se mantienen en una situación interestructural por un periodo prolongado de tiempo, justo como lo relata la profesora Bety:

> Yo siento que todavía, no me siento como maestra, que me digan «ay maestra», «no mejor díganme por mi nombre», yo sé que aquí no puedo, pero ya, bueno a mí, mi familia es muy llevada, muy así, «la maestra que no sé qué», y le digo «no, no me hablen así, díganme por mi nombre». Todavía no, como que yo siento que la palabra maestra es muy fuerte, es un paquetote muy grande, que todavía no, no me siento maestra, yo siento que a lo mejor maestra, maestra voy a hacer cuando ya tenga muchos años de servicio y diga «ay no, ya lo de la maestra ya lo domino» (Bety, p. 13).

A partir de lo expresado en el relato de la profesora y de otros profesores entrevistados puede apreciarse que a los noveles les cuesta trabajo concebirse a sí mismos como profesores, pues continuamente relataron experiencias en las que les tomó tiempo hacer conciencia de que ya no son más practicantes; esta situación se conecta con otra categoría que comienza a emerger del análisis, y que refiere al choque con la realidad que viven los noveles al ingresar al Servicio Profesional Docente y enfrentarse a la realidad educativa, también como parte de su rito de paso.

COMENTARIOS PRELIMINARES

Cuando Contreras (2010) menciona que la experiencia es algo que va más allá de los sucesos vividos o de las cosas realizadas, y que más bien es «lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas» (p. 67), resulta imposible no pensar las situaciones que experimentan los noveles durante su rito de paso y que quedaron plasmadas en los relatos compartidos.

En este rito de paso que ocurre de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente pueden observarse experiencias de liminalidad incluso antes de egresar de la formación inicial, es decir, antes de la fase de segregación con la que tradicionalmente inicia la transición, pues la presión por presentar el examen de oposición permea la rutina de los aún normalistas y se transgrede su proceso cuando hay un mayor énfasis en la preparación para el concurso que en la formación misma.

Una vez que los profesores egresan, concursan y resultan idóneos, y luego pasan por una situación de duda sobre la formación recibida y sobre la misma profesión, se enfrentan a la necesidad de tomar decisiones y actuar en medio de la incertidumbre. Este tipo de acontecimientos generan en el profesor una experiencia que los hace creer que justo así es ser profesor, enfrentarse a todo, estar desinformado sobre su nuevo estatus en la estructura, trabajar en condiciones precarias y ser observado continuamente.

Durante este tiempo es común que se genere una especie de camaradería entre los noveles, conformando un grupo liminal de apoyo; asimismo, los directivos, supervisores y profesores de mayor experiencia se vuelven un punto en referencia en medio de la ambigüedad, todo esto característico de la liminalidad propia de un rito de paso.

No obstante, fue posible observar que los noveles son sometidos continuamente a rituales de entrada, pues no solo deben pasar el concurso de oposición, sino que estructuralmente deben ser aprobados por directivos, compañeros, padres de familia y alumnos, lo que se constituye en un proceso de múltiples fases de agregación a la nueva estructura social, como profesores en servicio. Se considera que es esta situación la que mantiene al profesor novel en el umbral de entrada al mundo sagrado (Van Gennep, 1986), de tal manera que la experiencia de ser profesor, es decir, ese acontecimiento que deja huella en la interioridad y que los hace verse a sí mismos como tal, es algo que para algunos aún no resulta accesible pese a estar inmersos en el contexto, dada la complejidad de las circunstancias en las que deben desempeñarse y de la estructura social a la que se pretende ingresar.

En tal sentido, resulta importante continuar con la indagación de este tema, ya que pese a los pocos meses de servicio con que cuentan, los docentes noveles generan una serie de experiencias enriquecedoras que al ser estudiadas pueden favorecer la generación de dispositivos de acompañamiento adecuados que los ayuden a pasar este periodo de transición de una manera más amable y fructífera para su desarrollo profesional y el de otros.

REFERENCIAS

Bernard, M., «Arquitectura y dispositivos de formación», en A., Casteñeda, C., Navia & T., Yurén (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización,* México, Limusa, 2004, pp. 55-71.

Bertely, M., *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.

Bolívar, A., «La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants», en J., González-Monteagudo (Eds.), *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*, París, L'Harmattan, 2011, pp. 59-96.

Connelly, F. & Clandinin, D., «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin D.J. & Greene, M. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.

Contreras, J. «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Año* 24, núm. 2, 2010, pp. 61-81. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004

Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R., «La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico», en *Revista Psikhe*, Año 17, núm. 1, 2008, pp. 29-39. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104

Dávila, P., «La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente», en *Revista Educación y Pedagogía*, Año 23, núm. 61, pp. 145-155.

Delory-Momberger, C., «Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Año 19, núm.* 62, 2014, pp. 695-710.

Ferry, G., *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México, Paidós, 1990.

Flick, U., *Introducción a la investigación cualitativa,* Madrid, Morata, 2004.

Honoré, B., *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.

Lagunas, D., «Rito de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas», en Fournier., C., Mondragón & W., Wiesheu (Eds.), *Ritos de paso, Arqueología y Antropología de las Religiones*, vol. III, México, INAH/ENAH-PROMEP, 2009, pp. 19-31.

Larrosa, J., *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996.

Larrosa, J., «Sobre la experiencia», en *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, vol. 19*, 2006, pp. 87-112. Recuperado de http://dialnet. unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318

Pérez Gómez, A. I., «La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas», en *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata, 1992.

Pérez Gómez, A I., Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Año* 24, núm. 2, 2010, pp. 37-60. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003

Rodríguez, G., Gil, J. & García E., Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Aljibe, 1999.

Shagoury, R. & Miller, B., *El arte de la indagación en el aula, manual para docentes-investigadores*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Suárez, D., «Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares», en I., Sverdlick (Ed). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007, pp. 71-110 .

Turner, V., *La selva de los símbolos, aspectos del ritual ndembu*, Madrid, España, Siglo XXI, 1980.

Turner, V., *El proceso ritual, estructura y antiestructura*. Madrid, España, Taurus, 1988.

Van Gennep, A., *Los ritos de paso*, Madrid, España, Taurus, 1986.

Yuni, J. & Urbano C., *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, Argentina, Brujas, 2006.

LOS APRENDICES DE PROFESOR DE TELESECUNDARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES

Carlos Valentín Córdova
Jaime Calderón López Velarde

Cada profesión se sustenta en un cúmulo de saberes. Para los médicos, entre otras cosas, es indispensable fundamentar las formas de hacer para que nuestro cuerpo se sienta mejor y supere sus dolencias; para los arquitectos el saber distribuir espacios y diseñar construcciones funcionales, duraderas y económicas es parte fundamental de la profesión; así podríamos enlistar los conocimientos que cada profesionista posee o debiera poseer. En el caso de los profesores, es casi lógico pensar que sus saberes no solo sean producto de los conocimientos pedagógicos sino de las formas de hacer para que los alumnos aprendan, pero al igual que en otras profesiones, el desempeño profesional obedece a múltiples factores. ¿Cuál es la labor *principal* de los profesores?, ¿qué saberes deben dominar para realizar su labor con profesionalismo, eficiencia y sentido ético?, ¿cómo y qué saberes adquieren los estudiantes que realizan prácticas pre-profesionales en situaciones reales de trabajo en la modalidad de telesecundaria?, ¿cuáles y de qué naturaleza son estos saberes?

El presente capítulo es un avance de una investigación de tesis doctoral cuyo objetivo es conocer los diferentes tipos de saberes profesionales de los futuros docentes que se encuentran realizando sus prácticas de enseñanza en situaciones reales de trabajo durante el último año de estudios. Específicamente de seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas, México. En el primer apartado se describen las características del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje para conocer las competencias que deben desarrollar los futuros docentes; en el segundo se caracterizan y comparan diversas perspectivas acerca de los saberes que debe poseer un profesor y, en el tercero, se introduce el tema de la reflexión de los profesores como recurso formativo durante su desarrollo profesional. El Taller reflexivo sobre la práctica educativa para conocer los saberes pre-profesionales de los estudiantes en forma-

ción, así como su organización y la estrategia metodológica son abordados en el cuarto apartado. Estos saberes y su clasificación derivados del taller reflexivo ocupan la atención del quinto apartado para finalizar con una síntesis interpretativa.

LO QUE DEBE SABER EL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA

El trabajo de los profesores en los sistemas educativos nacionales ha sido y tiene hoy día un papel fundamental en el desarrollo económico, social, político y cultural ya que su función docente va más allá de la consecución de aprendizajes, pues constituye un «acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor» (Davini, 2015).

Históricamente, los espacios educativos formales y no formales han servido para reproducir y homogenizar las pautas de comportamiento dentro de los marcos éticos y legales de las sociedades; es en dichos espacios en donde, además de enseñar a leer, escribir y contar, se transmiten los conocimientos de la lengua, de la historia, de la ciencia, de la moral, de la razón de ser, de la identidad nacional, así como las habilidades socio-afectivas y de convivencia que permiten el desarrollo integral de los individuos. Para lograr lo anterior, es necesario que quienes deciden ejercer la labor docente desarrollen un cúmulo de competencias que los conviertan en profesionales de la enseñanza, es decir, individuos capaces de lograr que las nuevas generaciones de niños, jóvenes y adultos se apropien de los conocimientos, valores, habilidades y destrezas para la transformación y mejora de sus vidas y de las comunidades de las que forman parte.

Estas competencias permiten a los profesores a no limitarse a «vaciar» conocimientos en las mentes de sus educandos, sino a ayudarlos a desarrollar habilidades para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (o al menos eso es lo deseable). Aun así, en algunas ocasiones, esto dista de la realidad.

Ya en otro texto (Córdova, Rodríguez & Soto, 2019:2) se señalaba que una de las críticas más fuertes a la práctica real de los profesores en servicio en la actualidad es la existencia de prácticas «tradicionales» de enseñanza, es decir, aquellas actividades que los profesores realizan generación tras generación, actividades que muchas de las ocasiones no son planificadas ni reflexionadas, sino más bien reproducidas. Dichas actividades, como transcribir el libro de texto en el cuaderno de los estudiantes, recitar algunas lecciones de memoria, fórmulas matemáticas o enunciados científicos, aprender reglas, fechas, personajes y hechos sin ninguna relación aparente con el presente o futuro, definir claramente el significado de al-

gunos conceptos (aunque eso no signifique comprenderlos o vivenciarlos), hacen creer a los docentes que sus estudiantes, en el más optimista de los casos, verdaderamente están aprendiendo, ya que están siendo capaces de recordar con absoluta claridad (¿?) lo abordado en clases. A este tipo de actividades, Bruner (1997:2) las define como *Pedagogías de uso común*.

Lo anterior es y ha sido uno de los problemas más recurrentes en el Sistema Educativo de México y otras partes del mundo, ya que los estudiantes no están siendo capaces de lograr los aprendizajes deseados ni de demostrar las habilidades propias de un individuo que accede, permanece y avanza en los diferentes grados escolares. Aunque defendemos la idea de que para que los estudiantes mexicanos puedan manifestar los saberes necesarios y puedan estar en los primeros lugares de la lista de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), es necesario mucho más que un profesor bien preparado (como espacios físicos adecuados, materiales y recursos eficaces y suficientes, conocimiento y acceso a las tecnologías, seguridad y buenas condiciones laborales, oportunidades de mejora, ambientes favorables para el aprendizaje, interés e involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, entre otros), también consideramos que el trabajo de los educadores es una pieza fundamental. Por tal motivo, es necesario que, desde su formación inicial en las Escuelas Normales, los profesores desarrollen estrategias de enseñanza que los ayuden y motiven a seguir aprendiendo por cuenta propia, que desarrollen habilidades para cuestionar su diario quehacer en las escuelas en donde trabajan y con los estudiantes que atienden de tal manera que desarrollen las competencias mencionadas al inicio de este escrito.

Los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica en México están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. El documento titulado *Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* señala, entre otros elementos, que el futuro docente deberá desarrollar capacidades para centrar todos sus esfuerzos en el aprendizaje de sus alumnos, que será consciente y respetuoso de su realidad en el entorno escolar, reconociendo que el aula es un espacio social que reúne la diversidad cultural y socioeconómica y que deberá prepararse para atenderla propiciando ambientes de aprendizaje inclusivos, y que será además un líder consciente de la importancia de su labor (SEP, 2018:32). El mismo documento señala que el perfil de egreso de todas las licenciaturas para la formación inicial de maestros estará integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares (en el caso de la licenciatura

en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, estas últimas se denominan *competencias específicas*), mismas que los estudiantes normalistas deberán desarrollar. De manera textual, las define en los siguientes términos:

> Las *competencias genéricas* atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de nivel superior debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales y disciplinarias, así como a los cursos y contenidos curriculares de los planes de estudio.
>
> Las *competencias profesionales*, por su parte, sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito psicopedagógico, socioeducativo y profesional que permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos y sus motivaciones para aprender, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.
>
> Las *competencias disciplinarias* se refieren a lo que cada estudiante normalista debe saber, hacer, enseñar y modelar, de manera ética y creativa, sobre un campo de conocimiento específico o disciplina académica, planteando su relación con otras ciencias experimentales y sociales (p. 32).

Estas competencias conducirán al planteamiento de un perfil específico para cada uno de los programas educativos que ofertan las Escuelas Normales. Es importante señalar que los rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas para la formación inicial de profesores están íntimamente relacionados con las dimensiones del perfil establecidas por el Servicio Profesional Docente, mismas que aparecen en el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (SEP, 2017:12):

- Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Participa activamente en la gestión escolar y fomenta el vínculo de la escuela con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Con base en lo anterior, cada una de las licenciaturas que se ofertan en las escuelas normales mexicanas y en las cuales se forman los futuros profesores de Educación Básica cuenta ya con rasgos del perfil de egreso específicos, acordes al nivel y a la disciplina que atenderán. En el caso específico de los profesores en formación de Telesecundaria, el perfil de egreso se compone por cinco competencias genéricas, seis competencias profesionales, y siete competencias específicas; en el caso de las competencias profesionales y específicas cada una se subdivide a su vez en unidades de competencia, como se muestra en el cuadro 1:

Tabla 1. Perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Plan de Estudios 2018

Competencias genéricas	Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	
Competencias profesionales	Utiliza conocimientos de la telesecundaria y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.	Identifica marcos teóricos y epistemológicos de la telesecundaria, sus avances y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas. Articula el conocimiento de la telesecundaria y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención eficaces.

	Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en la telesecundaria.
Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la telesecundaria, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.	Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Propone situaciones de aprendizaje de la telesecundaria, considerando los enfoques del plan y programa vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes. Relaciona los contenidos de la telesecundaria con las demás disciplinas del Plan de Estudios vigente.
Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.	Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la especificidad de la telesecundaria, y los enfoques vigentes. Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes de la telesecundaria. Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.
Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.	Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión. Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes. Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales.
Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.	Implementa la innovación para promover el aprendizaje de la telesecundaria en los estudiantes. Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la telesecundaria. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la

		Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.	Sustenta su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros. Fundamenta su práctica profesional a partir de las bases filosóficas, legales y la organización escolar vigentes. Soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes.
Competencias específicas	Adapta fundamentadamente situaciones de aprendizaje para grupos multigrado y multinivel a partir de integrar saberes, enfoque y didáctica de las disciplinas en telesecundaria.	Maneja los enfoques y conocimientos básicos de las distintas disciplinas para la enseñanza. Determina criterios de selección de recursos de aprendizaje y estrategias para la adaptación o diseño de situaciones de aprendizaje. Planifica situaciones de aprendizaje integrando las disciplinas y sus enfoques en grupos multigrado. Diseña proyectos transdisciplinares de enseñanza a partir de los niveles de su grupo. Conoce la transversalidad de la educación obligatoria.
	Implementa procesos de enseñanza que propicien aprendizajes relevantes y duraderos en contextos multigrado y multinivel para telesecundaria.	Reconoce las condiciones psicosociales y socioculturales de los adolescentes en diversos contextos. Crea ambientes para la enseñanza y el aprendizaje relevante y duradero en grupos multigrado. Organiza el tiempo en función de los propósitos, contenidos, actividades y características del grupo multigrado.
	Utiliza la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación para monitorear el alcance de las competencias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en los grupos multigrado.	Reconoce la importancia de un proceso integral de evaluación, así como sus formas y tipos en función de la naturaleza de los saberes. Elabora diferentes instrumentos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, en contextos multigrado. Determina las evidencias, los criterios y las ponderaciones de un proceso de evaluación pertinente de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes.

	Reflexiona sobre los procesos de enseñanza a partir de una evaluación continua para hacer propuestas que mejoren su práctica en grupos multigrado y, por ende, el desarrollo de competencias de los estudiantes.
Maneja las herramientas tecnológicas en el diseño, selección y uso de objetos de aprendizaje a fin de construir situaciones de enseñanza que propicien la capacidad de aprender con autonomía, desde una postura inter y transdisciplinaria.	Diseña o selecciona recursos didácticos y/o tecnológicos para la generación de aprendizajes de acuerdo con la asignatura y los niveles de desempeño esperados en los estudiantes multigrado. Utiliza los medios digitales como herramienta fundamental para la construcción de los aprendizajes relevantes y duraderos. Construye criterios de búsqueda y selección de información en internet que favorezcan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Utiliza diversas plataformas para crear ambientes y entornos virtuales de aprendizaje y redes digitales de colaboración.
Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones de diseño, gestión e implementación de programas y proyectos educativos y socioeducativos en grupos multigrado.	Elabora diagnósticos socioeducativos de acuerdo con el contexto de los estudiantes. Diseña programas y/o proyectos socioeducativos de impacto positivo en la comunidad en la que se desempeña profesionalmente. Implementa y evalúa programas y proyectos socioeducativos y su impacto en la comunidad.
Maneja pertinentemente los procesos de la investigación educativa y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas en telesecundaria.	Reconoce los principales paradigmas de la investigación educativa. Selecciona críticamente de los productos de la investigación educativa, aquellos que le permiten mejorar sus prácticas de enseñanza en telesecundaria. Analiza críticamente el impacto de las políticas educativas en la práctica docente. Promueve innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo con fundamento en la investigación educativa.

Gestiona de forma permanente y con responsabilidad su desarrollo personal y profesional al asumir la docencia como carrera de vida.	Reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana en grupos multigrado para identificar oportunidades de mejora. Comunica sus experiencias, preferentemente en colectivos de docentes multigrado, favoreciendo el trabajo de redes de desarrollo profesional.

Fuente: SEP.

Como se puede apreciar, se espera que los futuros profesores adquieran y desarrollen un cúmulo de competencias y saberes para realizar su labor de manera efectiva. Dichos saberes podemos clasificarlos de la siguiente manera:

- Conocimiento de los procesos físicos, cognitivos y socioafectivos de los sujetos que atiende.
- Conocimiento del contexto en el que realiza su trabajo docente.
- Conocimiento didáctico de las asignaturas que imparte.
- Conocimiento disciplinar y de transposición.
- Competencias organizativas y de gestión educativa.
- Conocimientos históricos, teóricos, metodológicos y epistemológicos sobre la labor docente.
- Conocimiento y manejo de las tecnologías.
- Habilidades de aprendizaje permanente, para el desarrollo personal y profesional.
- Habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y creativo.
- Habilidades de trabajo autónomo y colaborativo.

LOS SABERES DE LOS PROFESORES

La literatura pedagógica sobre los saberes que los profesores requieren para el ejercicio profesional remite a diversas perspectivas según los autores consultados.

Emilio Tenti Fanfani (1999:6), menciona que: Con respecto a estos saberes, los que debe poseer el profesor:

> El maestro más que especialista en contenidos debe ser un especialista en motivación y seducción. Debe saber despertar la curiosidad, el interés en saber, la pasión por descubrir, el placer y la disciplina de aprender. Estos son los objetivos de una buena pedagogía. Estas son las cualidades que tenemos en cuenta a la hora de recordar a quienes fueron nuestros mejores maestros.

El autor hace una interesante diferenciación entre los conocimientos disciplinares, aquellos que tienen que ver con el contenido a enseñar, y la manera en que deben ser enseñados. Al señalar que «el maestro debe ser un especialista en motivación y seducción», hace referencia a que los contenidos, más que ser un fin en sí mismos, deben ser el medio para desarrollar otro tipo de habilidades, y que los profesores debemos de encontrar la manera de «hacerlos llegar» a los estudiantes, es decir, a la dimensión didáctica del *cómo* y *para* qué enseñar.

Analicemos el planteamiento de otros autores como Shulman (1987), Bromme (1988), Porlán, Rivero & Martín (1997) y Tardif (2004) quienes también manifiestan sus posturas acerca de lo que deben saber y conocer los profesores.

Postura de Shulman

Lee S. Shulman es un psicólogo educativo estadounidense y profesor emérito de la Escuela de Graduados de Educación de Stanford. A él se le atribuye la idea del «conocimiento del contenido pedagógico», pues considera que para enseñar no era suficiente conocer y dominar el contenido, sino la manera de enseñarlo.

En su artículo «Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma», publicado originalmente en 1987, Shulman menciona que, si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, como mínimo incluirían:

- *Conocimiento del contenido*;
- *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como «herramientas para el oficio» del docente;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- *Conocimiento de los alumnos y de sus características*;
- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*. (Shulman, 1987:11).

Para este autor, los saberes de los profesores pueden obtenerse de cuatro fuentes, de las cuales se aprenden los conocimientos base para la enseñanza:

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente).
3. La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

Postura de Bromme

Rainer Bromme es profesor de Psicología de la Educación en el Departamento de Psicología y Ciencias del Deporte en la Universidad Westfalia de Wilhelms, en Münster, Alemania.

Para Bromme, los «conocimientos profesionales son aquellos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana» (1988), e incluyen conocimientos teóricos, reglas empíricas y experiencias prácticas. Existe además otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel importante, que el autor denomina *metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura*.

Este autor plantea una clara diferencia entre conocimientos teóricos y conocimientos profesionales. Por los primeros entiende todos aquellos saberes que se obtienen durante la formación «institucionalizada», es decir, en cursos y talleres, a través del análisis de textos, videos u otros materiales; con los segundos hace referencia a los saberes que se obtienen en la práctica, y que ayudan al logro de los propósitos en condiciones reales de trabajo.

Siguiendo la propuesta de Shulman, plantea los siguientes saberes que deben poseer los profesores:

- *Conocimientos de la disciplina.* Aquellos que el profesor aprende en la carrera y abarcan principios, reglas y modos de pensar.
- *Conocimientos curriculares.* Son aquellos que están descritos en los planes de estudio y codificados en los libros de texto y otras herramientas didácticas.
- *Conocimientos sobre la clase.* Se refiere a la selección de los programas y su ubicación curricular, así como las formas de organizar el contenido.

- *Conocimientos sobre lo que los alumnos aprenden.* Para dar clase con efectividad, el profesor debe tener también conocimiento de lo que los alumnos han entendido y retenido. El profesor debe conocer aquello que los alumnos entienden y aprenden sobre el contenido tratado, para tomarlos en cuenta en futuros aprendizajes.
- *Metaconocimientos.* Se refiere al conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos respecto a la escuela y la asignatura, así como a los fines y objetivos que han de conseguirse. Los metaconocimientos definen por tanto el marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión. También podemos definir el metaconocimiento como la filosofía del profesor en cuanto a los contenidos y su enseñanza.
- *Conocimientos sobre didáctica de la asignatura.* Se refieren a aquellos que ayudan al profesor a encontrar formas válidas de presentar la asignatura, para determinar la sucesión temporal de los temas y para sopesar qué temas han de tratarse más intensivamente.
- *Conocimientos pedagógicos.* Se refieren al campo de los conocimientos que son válidos con relativa independencia de la asignatura. Son los aspectos metodológicos de la clase en particular y de la organización de un centro educativo en general. (Bromme, 1988:7).

Planteamiento de Porlán, Rivero y Martín

Rafael Porlán Ariza y Ana Rivero García son catedráticos en la Universidad de Sevilla. Rosa Martín Del Pozo lo es en la Universidad Complutense de Madrid. Son miembros del Grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). En su texto «Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos» (1997), señalan que «el conocimiento profesional es el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes…»

Para ellos, el conocimiento de los profesores puede clasificarse en cuatro componentes, a saber:

- *Los saberes académicos:* son el conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos de las disciplinas que atienden, a las ciencias de la educación (saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos) o a los diversos tipos de conocimientos y a sus relaciones con la realidad (saberes epistemológicos). Los autores mencionan que

estos saberes se generan en el proceso de formación inicial de los docentes, y que tienen la característica de ser explícitos y organizados, atendiendo a la lógica disciplinar.

- *Los saberes basados en la experiencia:* son el conjunto de conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión. Son las ideas que formamos acerca de cómo aprenden los alumnos, la planificación, la evaluación, entre otros, que se comparten y socializan entre colegas y que generalmente orientan la conducta profesional. Para los autores, este tipo de saberes pertenecen al conocimiento cotidiano, por lo tanto están basados en argumentos inconsistentes y tradicionales, son fuertemente influenciables, sin método y con contradicciones internas.
- *Las rutinas y guiones de acción:* son el conjunto de esquemas tácitos que se aprenden para predecir lo que ocurre en el aula y la manera de abordarlo. Este tipo de conocimiento parte también de la experiencia, y se basa en el recuerdo de actividades exitosas e incidentes críticos ocurridos en el transcurso de una clase, y la manera en que se solucionaron. Se generan lentamente y a través de lo que se conoce como impregnación ambiental, esto es a través de la convivencia con compañeros que comparten rutinas y las van incorporando a sus actuares sin darse cuenta de ello.
- *Las teorías implícitas:* se refieren más a un no-saber que a un saber. Son las teorías que pueden explicar las actuaciones y creencias de los profesores que atienden a elementos externos, es decir, aquellas actuaciones que realizan los profesores y que no se percatan de ellas ni de la relación que existe con teorías pedagógicas ya establecidas. Son teorías que dan razón de lo que hacen y creen los profesores, aunque lo hagan y crean sin saberlo.

En el trabajo diario de los profesores, la yuxtaposición o combinación de estos cuatro saberes trae como resultado su conocimiento profesional. Para los autores, los docentes utilizan a diario todos sus conocimientos en situaciones o momentos específicos; así, al realizar cotidianamente su quehacer, van aprendiendo nuevas fórmulas y alimentando y socializando otras, que incluyen en sus rutinas y guiones de acción. De esta manera se construye el saber docente.

Planteamiento de Tardif

Maurice Tardif es profesor de Fundamentos de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal, en Canadá. Ha estudiado durante

más de veinte años la manera en que los profesores estructuran y organizan sus conocimientos sobre la profesión y la forma en que los utilizan para lograr los propósitos educativos.

En el inicio de su libro *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, plantea una serie de cuestionamientos, de los cuales rescatamos los siguientes: ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas, para realizar sus distintas tareas?, ¿cuál es la naturaleza de esos saberes? Para Tardif, el saber de los profesores es un saber social, y plantea cinco motivos para justificarlo:

1. Porque es compartido por todo un grupo de agentes (los profesores) que comparten una formación común, trabajan en una misma organización y están sujetos a los mismos condicionamientos y recursos.
2. Porque el docente nunca define por sí solo y en sí mismo su saber profesional, sino que descansa sobre todo un sistema que orienta su definición y utilización.
3. Porque el profesor no trabaja con «objetos», sino con «sujetos» en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos. Para el autor, enseñar es actuar con otros seres humanos, y ese actuar se manifiesta a través de unas relaciones complejas entre el docente y sus alumnos.
4. Porque, tal como lo muestra la historia, lo que los profesores enseñan y su manera de enseñarlo evolucionan con el tiempo y con los cambios sociales. Menciona que, en el campo de la pedagogía, lo que antes era «verdadero», «sutil» y «bueno» hoy ya no lo es.
5. Porque el saber de los profesores se adquiere en el contexto de una *socialización profesional*, es decir, este saber no es un conjunto de contenidos cognitivos adquiridos de un solo golpe, sino que lo aprende haciendo su trabajo, en un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él.

Tardif establece los siguientes saberes del profesor:

- *Profesionales.* Conjunto de saberes trasmitidos por las instituciones de formación del profesorado. Son los saberes acerca de las Ciencias de la Educación.
- *Pedagógicos.* Se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de re-

flexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, y que orientan la actividad educativa. Proporcionan a la profesión docente un armazón ideológico y una serie de técnicas y formas de *saber hacer*.

- *Disciplinares.* Corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas y se contemplan en los programas escolares y surgen de la tradición cultural.
- *Curriculares.* Corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- *Experienciales.* Estos se adquieren en el ejercicio de las funciones y práctica de su profesión, desarrollando saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Es por medio de la experiencia como los valida, incorporándose a su experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, que le proporcionan al docente, certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana. (Tardif, 2004).

Los autores revisados dan, pues, una serie de pautas de acción para las instituciones formadoras de docentes y para quienes realizan su trabajo en ellas, los formadores de profesores. Parece claro que los rasgos del perfil de egreso de los programas educativos que ofertan las Escuelas Normales están basados en los planteamientos de los autores que anteriormente hemos revisado y cuyas aportaciones se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Clasificación de los saberes de los profesores.

Shulman (1987)	*Bromme (1988)*	*Porlán, Rivero & Martín (1997)*	*Tardif (2004)*
C. del contenido	C. de la disciplina	Saberes académicos	C. profesionales
C. didáctico general	C. curriculares	Saberes basados en la experiencia	C. pedagógicos
C. del currículo	C. sobre la clase	Rutinas y guiones de acción	C. disciplinares

C. didáctico del contenido	C. sobre lo que los alumnos aprenden	Teorías implícitas	C. curriculares
C. de los alumnos y sus características	Metaconocimientos		C. experienciales
C. de los contextos educativos	C. sobre didáctica de la asignatura		
C. de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos	C. pedagógicos		

Fuente: Elaboración propia conforme a los aportes de los autores citados.

Existe un teórico más, que plantea una aportación interesante y que motiva a la reflexión en quienes nos dedicamos a la labor docente. Yves Chevallard, escritor, matemático, investigador en el campo de la didáctica y profesor en la Universidad IUFM de Aix-Marseille, en Marsella, Francia. En su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Chevallard plantea, entre otros, dos conceptos que no pueden dejarse de lado en el presente escrito y que se considera deben estar presentes en la «caja de herramientas de los profesores»: la transposición didáctica y la vigilancia epistemológica.

Para explicar la noción de transposición didáctica, el autor desarrolla el concepto de *saber sabio*, entendiéndolo como el saber de la élite, el saber de los especialistas que pueden comprender el lenguaje específico de una disciplina, la comprensión que, después de un proceso de estudio y formación, algunos sujetos obtienen o crean sobre un área específica del conocimiento. Para su difusión, este saber sabio debe ser modificado, adecuado, didactizado, de manera que resulte comprensible y accesible para quien se pretende enseñarlo; de esta manera surge el concepto de *saber enseñado*. Así, la transposición didáctica se entiende como el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el saber sabio es transformado en saber enseñado, adecuado al nivel del estudiante (Chevallard, 1998).

Con respecto a la vigilancia epistemológica, el autor la define como el proceso que debe llevar a cabo el didacta (el profesor o quien pretende enseñar) para observar si el objeto enseñado es el objeto a enseñar que se proponía, para cuidar que no se pierda el sentido y que el objeto «transformado» no pierda la esencia

del saber sabio. En palabras de Chevallard, «el saber enseñado debe guardar una distancia correcta entre el saber sabio y el saber banalizado».

De esta manera, aplicándolo a los saberes de los profesores, la transposición didáctica y la vigilancia epistemológica son conceptos asociados a la transformación de esos conocimientos, a efectos de hacer «más fructífera» la enseñanza. No basta con poseer los conocimientos necesarios sobre teoría educativa o didácticas específicas, sobre conocimiento de los sujetos que se atienden en las instituciones educativas, sobre el contexto en el que se realiza la labor docente, sobre filosofía, sociología o epistemología, sino la manera en que se utilizan y se movilizan para mejorar la calidad de la enseñanza, y por ende, del aprendizaje de los alumnos, vigilando siempre que no se pierdan los propósitos educativos.

Ahora bien, tomando como referencia las aportaciones de los teóricos abordados, podemos analizar que todos hacen una diferenciación entre los conocimientos que se obtienen de la teoría y los que se obtienen de la experiencia, dándoles la misma importancia. Estos saberes se obtienen en procesos de formación también diferenciados; los primeros en la formación institucional y académica, en las instituciones de las que egresan quienes se dedican a la enseñanza; los segundos se adquieren mediante una formación «socializada», en las instancias en las que los profesores realizan su labor, por medio de la experiencia personal, pero también de experiencias compartidas. Ambos procesos de aprendizaje, los institucionales y los experienciales, contribuyen a formar el bagaje de conocimientos que los docentes tienen y movilizan para realizar su labor.

Estos teóricos concuerdan en que los profesores se construyen a diario, en que sus conocimientos sobre la profesión docente son procesuales y que, aunque provengan de procesos de formación diferentes, no son denostativos entre ellos. De todo esto surge más bien una pregunta que, aunque parece simple, sigue girando en torno a las instituciones formadoras de docentes: ¿de qué manera se puede articular la teoría y la práctica para desarrollar saberes pre-profesionales en los futuros profesores, desde las Escuelas Normales?

Al respecto, el Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales se estructura a partir de cuatro orientaciones curriculares, las cuales pueden dar respuesta a la pregunta anterior, por lo menos desde *el deber ser*. Dichas orientaciones son:

- *Enfoque centrado en el aprendizaje*. Tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad

la construcción de significados y la **atribución de sentido a los contenidos y experiencias** por parte de la persona que aprende. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de **intención-acción-reflexión** entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento. Reconoce la capacidad del sujeto de **aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos.**

- *Enfoque basado en competencias.* Implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción y **lo haga de manera reflexiva**, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella.
- *Enfoques y pilares de la formación inicial docente para Telesecundaria.* Considera al futuro docente como constructor permanente de su aprendizaje en general y, en particular, de su conocimiento pedagógico. Implica rebasar la concepción tradicional de instrucción basada en la verticalidad y saberes del docente, sujeto-objeto, para **transitar a desarrollar los procesos de aprendizaje y de enseñanza a partir de un diálogo de saberes**, en el que tanto el docente como los estudiantes son portadores y aportadores de **saberes, experiencias y culturas.**
- *Flexibilidad curricular, académica y administrativa.* Se interpreta como el resultado de la apertura y redimensionamiento de los diversos elementos y condiciones que articulan la relación entre el conocimiento y los sujetos que interactúan en torno a éste. De esta manera **se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción**, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación. (SEP, 2018)

De esta manera, el Plan y los Programas de Estudio para la formación de profesores de Telesecundaria resaltan la importancia de articular los aprendizajes obtenidos a partir de la teoría con los obtenidos con la experiencia, buscando desarrollar competencias que permitan al profesor novel desenvolverse de mejor manera en las escuelas y contribuir al logro de los propósitos educativos.

Otro rasgo es que el Plan de estudios resalta también es la reflexión como

medio para el desarrollo de competencias en los profesores en formación, y esta es, a nuestro parecer, la clave que brinda este documento oficial para la conjunción de los aprendizajes teóricos y experienciales.

Notas sobre la reflexión de los profesores

Con respecto a la reflexión como medio para el desarrollo de competencias en los profesionales, Donald Schön (1930 – 1997) es uno de los referentes más importantes en la actualidad. En su libro «El profesional reflexivo» (1983), plantea la necesidad de superar, en la formación de los profesionales, las antiguas ideas que se tienen en cuanto a la superioridad de los aprendizajes obtenidos de la teoría sobre lo aprendido en la práctica. Para Schön, el conocimiento teórico puede ser un instrumento para la reflexión, siempre y cuando encuentre un significado y una aplicación de los profesionales en su práctica, es decir, la sola teoría no puede servir a quien la estudia si no le encuentra algún sentido, y es en la acción donde lo encuentra. De esta manera, conjuntando conocimientos teóricos y su aplicabilidad *in situ*, el profesional desarrolla su *pensamiento práctico*, aquel que le dirá qué hacer y cómo y para qué hacerlo en situaciones reales, conjuntando saberes teóricos y saberes experienciales.

Para explicar lo anterior, citamos a Ángels Domingo Roget, quien en su texto *«El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico»* (s/f), recoge y sintetiza los tres conceptos o fases dentro del término más amplio del pensamiento práctico:

1. Conocimiento en la acción.
2. Reflexión en y durante la acción.
3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Con respecto al conocimiento en la acción, señala que es lo que se refiere al *saber hacer*. Se trata de los conocimientos, las creencias, los juicios y las percepciones que existen en los individuos y en las cuales se basan para realizar un trabajo. En este conocimiento en la acción, Schön distingue dos componentes: el *saber teórico* que se obtiene por medio del estudio, y el *saber-en-la-acción*, que se obtiene en la práctica profesional. En el caso específico de los profesores, realizan su labor docente basados en un cúmulo de conocimientos teóricos, vivenciales, experienciales y prácticos, en el que también se encuentran sus ideas, prejuicios, valores y creencias.

En la segunda fase, la reflexión en y durante la acción, el pensamiento es producido por el individuo sobre lo que hace según actúa, siempre y cuando surjan situaciones inesperadas que el profesional deba solucionar de manera eficiente. Schön explica este momento como una conversación reflexiva con una situación problemática concreta. Para el autor, las respuestas a situaciones rutinarias o previstas por el profesor (en el caso que nos atañe), se dan desde el conocimiento en la acción, desde lo que el docente ha aprendido durante sus estudios teóricos y sus experiencias vividas; pero cuando las situaciones son inesperadas o que salen de la rutina, el docente comienza a hacer reflexiones sobre lo que sucede, el porqué sucede, las posibles soluciones, las actitudes o acciones que lo llevaron a dicha situación. Esta reflexión se nutre tanto del conocimiento en la acción como de la situación o respuesta inesperada, pues permite que los profesores se cuestionen lo que saben (o creen saber) y busquen nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas; así, la reflexión conduce a la experimentación en la situación, lo que trae consigo aprendizajes significativos sobre el saber y saber hacer en acciones determinadas.

La última fase, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, se refiere al análisis realizado después de llevar a cabo la actividad. Esta fase de la reflexión constituye un elemento indispensable en el aprendizaje de todos los profesionales sobre su labor, incluidos los profesores. Es en este momento en que el profesional reestructura sus conocimientos, recrea las actividades y propone nuevas alternativas, basadas en los conocimientos que trajo consigo la reflexión en la acción.

Este proceso no tiene fin. Cada saber logrado, cada aprendizaje obtenido da lugar a uno nuevo, a nuevas formas de relacionarse con los actores con los que el profesional convive en su quehacer, a nuevas reflexiones, a nuevos conocimientos sobre las situaciones y su naturaleza, en sí a nuevas formas de hacer su trabajo.

Taller reflexivo sobre la práctica educativa

El cúmulo de saberes docentes y de competencias que debe poseer un profesor para realizar su labor de manera efectiva se encuentran descritos, como ya se ha señalado, en los rasgos del perfil de egreso de las Escuelas Normales. En las aulas de las instituciones formadoras de docentes, los futuros profesionales de la educación se preparan para poner en práctica todo aquello que aprenden, que descubren y que socializan. Aún así, existen otros saberes, de naturaleza y orientación distinta, que los futuros profesores obtienen fuera del aula en su papel como estudiantes;

dichos saberes se obtienen cuando realizan sus prácticas frente a grupo, cuando toman el papel de profesores para enseñar a un grupo de alumnos un contenido específico, conocimientos que surgen de la experiencia, cuando intentan darle sentido a la teoría, resignificándola en situaciones reales de trabajo, como lo han señalado los autores descritos. ¿Qué aprenden los futuros profesores fuera de la escuela normal, en sus prácticas frente a grupo y en el contexto de un centro escolar específico? Para dar respuesta a esta interrogante, se planteó un dispositivo denominado *Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores*, con seis estudiantes del último año de formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas, México. Para llevar a cabo este dispositivo, se tomó como base la asignatura del Plan de Estudios 1999, *Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II*, que los estudiantes normalistas cursan en el séptimo y octavo semestres, respectivamente. Estos futuros profesores están realizando lo que se conoce como prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo; es decir, asisten a una escuela telesecundaria para desempeñar funciones de profesores practicantes en cinco periodos con duración de cuatro semanas cada uno, diferidos durante todo el ciclo escolar.

Entre cada uno de estos periodos que abarca tres semanas, los estudiantes asisten a la Escuela Normal para recibir asesorías y analizar sus prácticas pre-profesionales; asimismo planifican las actividades académicas que llevarán a cabo y aprovechan el tiempo para redactar su documento de titulación. Durante este periodo se desarrolla el taller, que el Plan de Estudios define de la siguiente manera:

> En este espacio se propicia que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos acerca de los diversos campos disciplinarios de la educación secundaria, de las características de los adolescentes, de las formas de enseñanza y de la organización y funcionamiento de la telesecundaria, mediante el diseño de propuestas didácticas que aplicarán en el grupo en que realizan su trabajo docente. Asimismo, en este Taller los estudiantes analizan las experiencias y resultados obtenidos durante el trabajo docente, con el fin de continuar desarrollando las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar su desempeño docente; con base en las actividades de análisis, se espera que los estudiantes identifiquen la evolución de su competencia didáctica y puedan establecer acciones para atender los retos que enfrentan (SEP, 2001, pág. 27).

El mismo documento señala que el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente tiene como propósitos centrales que los estudiantes normalistas:

a) Integren y utilicen los conocimientos y experiencias adquiridos, al seleccionar y diseñar propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes con sentido para los adolescentes.
b) Analicen con sentido crítico las propuestas didácticas que elaboren, antes de ponerlas en práctica en la telesecundaria; asimismo, reflexionen sistemáticamente sobre los resultados obtenidos al trabajar con un grupo de telesecundaria y participar en otras actividades, propias de la vida escolar.
c) Promuevan el intercambio de experiencias de trabajo entre sus compañeros y la identificación de los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.

Como puede observarse en la descripción y los propósitos de la asignatura, se busca integrar y reflexionar sobre los conocimientos y las experiencias obtenidas para mejorar las competencias didácticas de los profesores en formación. Aún así, no se pretende (o por lo menos el documento no lo señala) conocer ni sistematizar qué saberes profesionales se manifiestan durante las prácticas docentes, cómo se clasifican y cuáles son sus fuentes de generación.

En el marco de las ideas precedentes, el *Taller reflexivo sobre la práctica educativa* se propone el desarrollo de competencias docentes, ya que la reflexión es considerada como medio y fin, es decir, propicia el mejoramiento de dichas competencias, incluyendo la reflexión de los profesores en formación. Asimismo, busca conocer los saberes manifestados por los profesores en formación al realizar sus prácticas docentes en condiciones reales de trabajo, así como los siguientes objetivos:

- Indagar y sistematizar los conocimientos previos, empíricos y teóricos, de los profesores en formación sobre la reflexión de la práctica educativa.
- Describir experiencias sobre situaciones clave de las prácticas deenseñanza y sistematizar los saberes profesionales obtenidos sobre ellas.
- Hacer uso de la narrativa como herramienta para la reflexión y sistematización de saberes profesionales.
- Generar comunidades de aprendizaje colaborativo para investigar y reflexionar la práctica educativa.

Cabe aclarar que el taller enfatiza los saberes experienciales que de acuerdo con Tardif (2004) «son los saberes elaborados por los propios docentes en la práctica de su profesión, basados en su trabajo cotidiano, y que se incorporan en forma de hábitos y de *saber hacer*». Sostiene además que el saber de los docentes «es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etcétera.» También subraya que el origen de estos saberes puede encontrarse no sólo en la formación profesional, sino en la historia personal, del paso por las instituciones escolares anteriores y de la vida en sociedad. Finalmente menciona que los conocimientos del profesor sólo tienen sentido con relación a las situaciones de trabajo ya que es en estas cuando son construidos, modelados y utilizados de manera significativa por los trabajadores.

Organización del taller y pautas metodológicas para su desarrollo

Con respecto a la distribución del tiempo, el taller cuenta con tres periodos de trabajo de ocho sesiones cada uno con una duración de dos horas, distribuidos durante el ciclo escolar. En cada periodo se aborda un objeto de reflexión para esclarecerlo a partir de situaciones clave que incluyen ocho fases.

Los objetos de reflexión son: 1) ¿Qué saberes se obtienen de la ayudantía?; 2) Saberes sobre prácticas de enseñanza (planeación, ejecución y reflexión); 3) Saberes sobre los estudiantes (procesos físicos, socioafectivos y cognitivos); 4) Saberes docentes de un profesor de telesecundaria.

El punto de partida y la meta de llegada de cada periodo es un texto narrativo. Las actividades se organizan como se muestra en el cuadro número tres:

Tabla 3. Fases y actividades del Taller Reflexivo sobre la Práctica Educativa

Fase 1	Encuadre de las actividades
Fase 2	Reflexión de la práctica educativa. Importancia y estrategias de desarrollo.
Fase 3	Elección y redacción de la situación clave en forma individual.
Fase 4	Trabajo en equipo. Conocimiento en conjunto.
Fase 5	Redacción de una pregunta central.
Fase 6	Investigación, análisis y reflexión
Fase 7	Re – Planificación
Fase 8	Elaboración y presentación de narrativas.

Como se ha mencionado, el taller tiene un seguimiento formativo, en el cual se lleva a cabo un proceso meta reflexivo de las reflexiones que son generadas al inicio de cada objeto de reflexión, es decir, cuando los participantes exploran sus conocimientos previos y manifiestan sus saberes teóricos y empíricos con respecto a la reflexión de la práctica educativa. Posteriormente esta dinámica se amplía durante el desarrollo del taller en el trabajo individual y en equipos hasta finalizar cada periodo que culmina con la redacción y discusión colectiva de las narrativas para valorar las reflexiones y los saberes construidos. En este punto del taller, los seis alumnos reciben observaciones y retroalimentaciones de manera individualizada por parte del asesor y coordinador del taller.

En este avance de investigación se abordarán los saberes manifestados por los estudiantes durante las primeras dos sesiones del taller, y se realizará una reflexión sobre la naturaleza de dichos saberes.

Con respecto a las técnicas de obtención y análisis de la información, se realizaron videograbaciones de cada sesión del taller que, una vez transcritas, se revisaron para dar inicio al proceso de codificación y posteriormente establecer categorías clasificatorias de saberes docentes que permitieran exponer una interpretación inicial. Asimismo se empleó un diario de campo para registrar tanto en el taller como en el centro escolar en donde los estudiantes realizaban sus prácticas de enseñanza, situaciones o intervenciones de los estudiantes que son motivo de reflexión.

Los saberes sobre los estudiantes (procesos físicos, socioafectivos y cognitivos) fue el principal objeto de reflexión a sugerencia de los seis estudiantes participantes, ya que a su juicio: «es imprescindible conocer las características de los educandos para saber cuál es la mejor manera de que aprendan». A partir de las deliberaciones en el taller antes mencionado, a continuación se presentan los saberes de los practicantes acerca de los sujetos pedagógicos que cursan la modalidad de telesecundaria y otros saberes estrechamente relacionados:

LOS SABERES PRE-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN

Saberes académicos sobre el aprendizaje

Durante las dos sesiones iniciales del taller, lo primero que respondieron los participantes estuvo basado en la teoría sobre el aprendizaje abordado en las aulas de la Escuela Normal:

> «El aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y/o actitudes que se manifiestan en el comportamiento de los individuos». (J).

«Todos los seres humanos aprendemos, como producto de un proceso evolutivo que dotó a nuestro cerebro de raciocinio». (G).

«Se debe partir de los intereses de los adolescentes para que aprendan con gusto e interés, utilizando estrategias que les parezcan llamativas y que sean acordes a su nivel de desarrollo». (A).

«Se deben poner en práctica estrategias constructivistas, en las que los estudiantes construyan sus aprendizajes por medio del descubrimiento y la socialización». (Y).

«El aprendizaje consiste en adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que no contábamos antes de un proceso de estudio». (C).

«Los aprendizajes que obtengan en el aula deben ser significativos y funcionales». (M).[1]

Como puede verse, los estudiantes manifiestan ideas basadas en lo aprendido en la Escuela Normal acerca del aprendizaje, ideas con base en teorías educativas fundamentadas en el constructivismo (el cual textualmente mencionan), paradigma educativo que los ha acompañado en su proceso de formación inicial como profesores.

Saberes de la experiencia sobre el aprendizaje

Después de un proceso de narrativas orales, experiencias y reflexiones, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

«El aprendizaje no es lineal ni homogéneo, existen diferencias en los ritmos y avances entre estudiantes de un mismo grado y grupo, ya que unos aprenden más rápido que otros». (C).

«En algunas ocasiones, existen estudiantes que requiere de una atención personalizada, trabajo que demanda tiempo, esfuerzo y planificación extra por parte del profesor». (Y).

Saberes de la experiencia sobre el contexto social y familiar

«El trabajo de los estudiantes y su compromiso con su propio proceso de aprendizaje obedece en cierta manera a la influencia de su contexto familiar y social, es decir, al involucramiento y perspectivas de sus familiares y amigos». (J).

«En determinados casos, la falta de atención en las actividades de enseñanza obedece a conflictos familiares o situaciones personales de los estudiantes, lo que puede limitar su participación». (M).

1 Opiniones de los estudiantes participantes en el taller. 06 de noviembre de 2018.

«En determinados casos se presentan situaciones de riesgo (ausentismo, abandono, reprobación, aburrimiento, etc.), producto de situaciones que escapan del trabajo del profesor o de la influencia de la escuela». (A).

Saberes de la experiencia sobre la enseñanza

«Existen prácticas esquemáticas de enseñanza, que no favorecen al aprendizaje de los estudiantes, como contestar libros de texto como única estrategia de aprendizaje, traducción de textos (en la asignatura de inglés), trabajo meramente individual entre otros». (Y).

Saberes que se omiten o son insuficientemente tratados en la formación inicial

Al realizar la pregunta objeto de reflexión, los participantes señalaron que:

«Cuando se encuentran ante situaciones reales de trabajo, existen otros elementos que hay que considerar para que los estudiantes aprendan, además de los abordados en la Normal». A saber:

- El vínculo con los padres de familia
- La gestión escolar (la función de los directores, el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, la planeación inicial de los cursos, etc.).

Estrategias para la resolución de problemas

«Para tener la certeza de que un alumno tiene un comportamiento problemático es necesario contrastarlo con otro docente, socializando experiencias o técnicas exitosas para el control del grupo o el trabajo con estudiantes con comportamiento inadecuado». (Y).

«Para tomar medidas que permitan analizar y resolver situaciones de riesgo, el docente debe contar con el apoyo de otros actores escolares, como colegas profesores, directivos y padres de familia». (A).

«Una estrategia que funciona para el trabajo con adolescentes es generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza y comunicación entre los actores escolares, especialmente entre estudiantes y docentes, evitando ambientes hostiles y basados en el castigo como medio para controlar la disciplina». (C).

«Como estrategia de enseñanza, es importante que el docente se apoye en los

estudiantes más aventajados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pues si se supervisa el trabajo y se mantiene la atención de los alumnos, se logran los objetivos de aprendizaje». (G).

Preocupaciones[2]

Al término de la primera sesión, los participantes manifestaron sus preocupaciones acerca del saber profesional del docente, mencionando que, a pesar de cursar el último año de licenciatura, tienen «huecos en su formación», entre éstos:

- El dominio de los contenidos (qué enseñar).
- Cómo enseñar los contenidos, dependiendo de su naturaleza (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- La evaluación educativa, estrategias e instrumentos.
- La reflexión en la acción y sobre la acción, su uso y herramientas.

SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Al comparar y analizar las aseveraciones de los participantes, acerca de lo que aprenden en la Escuela Normal y de sus experiencias frente a grupo, podemos distinguir diferentes espacios de formación, de los cuales se obtienen saberes de naturaleza distinta, reafirmando lo manifestado por los autores señalados en este texto, esto es, los saberes académicos producto de la formación inicial y aquellos derivados de la experiencia directa con los alumnos. En este sentido los futuros estudiantes afirman en primer lugar que no todos los estudiantes aprenden con el mismo ritmo, ya que existen factores externos que pueden limitar el proceso de aprendizaje. Esta situación, aunque es abordada desde la teoría, adquiere significados diferentes en la realidad de las aulas, pues como lo mencionan los participantes del taller, puede convertirse en factor de riesgo para el estudiante que no tiene un aprovechamiento escolar en el tiempo estimado y altera la dinámica de trabajo grupal en el aula. En segundo lugar puntualizan el papel que tienen otros agentes externos para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como sus familiares y amistades, destacando su influencia en la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos y sobre el aprendizaje. En tercer lugar mencionan la importancia de contrastar o socializar problemas para aclarar dudas entre docen-

2 Las preocupaciones se definen como «la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea». (Hall y Hord, 1987: 58 en *Fuentealba,* 2006: 74).

tes, así como el papel que tienen las rutinas como esquemas tácitos, reafirmando las ideas sobre *impregnación ambiental* a la que hacen referencia Porlán, Rivero y Martín (1997). De no menos importancia son los saberes que a su juicio son ignorados en la formación inicial pero son parte de la organización y cultura escolar como la relación con los padres de familia y la gestión.

Puede afirmarse que los saberes manifestados por los profesores en formación en las dos sesiones del taller cumplen con las características señaladas por los autores abordados en este texto, particularmente los saberes sobre el sujeto pedagógico (qué y cómo aprenden los estudiantes), así como los saberes sobre el contexto y su influencia en el aprendizaje. Sin embargo, en las deliberaciones de los participantes emergen: estrategias, problemas, preocupaciones, dilemas, conflictos, y condiciones adversas que viven durante sus prácticas de enseñanza que guardan una estrecha relación con los saberes que construyen sobre las características de sus alumnos.

Por otra parte es necesario mencionar que los docentes son sujetos de formación y en formación, y que los saberes que requieren para realizar de manera efectiva su labor son variados y provienen de naturalezas distintas: la teoría y la experiencia que da la práctica. Negar la influencia y el conocimiento generado en alguno de los dos espacios de formación equivale a desconocer la naturaleza misma del saber humano. La teoría educativa no la entendemos como «teoría aplicada» ni como implicación o derivación de la práctica sino como guía de las prácticas educativas, es decir, para informarlas y transformarlas. Como señala Usher & Bryant (1992):

> El conocimiento práctico no puede proceder exclusivamente del conocimiento teórico, y la práctica no es algo que se pueda aprender sólo de la teoría. El aprendizaje de la teoría no puede enseñar a nadie el modo de practicar; en un sentido muy real la práctica se aprende en la práctica. La práctica se localiza en el conocimiento práctico, que es situacional y orientado a la acción (p. 82).

Tampoco compartimos la idea de que sólo «la experiencia hace al maestro» (en cualquier área del conocimiento), pues se corre el riesgo de caer en el practicismo ignorando que toda práctica u observación, incorporan algo de «teoría». Por ello se propone «hacer de la práctica una cosa más «teórica» en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser «práctica»

(Carr y Kemmis, 1988:136).

En síntesis, los conocimientos teóricos y saberes experienciales son fuentes activas de conocimiento de naturaleza distinta pero que buscan entre otros fines, hacer experto al inexperto o convertir en maestro al aprendiz.

Hasta el momento, el taller reflexivo, así como las narrativas confirman su importancia como medios imprescindibles que les permite a los futuros docentes no solo construir saberes sobre su actuación pre-profesional sino reflexionar, analizar y admitir errores al tiempo que valorar aciertos para afrontar en mejores condiciones su pronta inserción a la docencia. Queda por indagar otros saberes (disciplinares, curriculares, didácticos, etc.), así como retomar los saberes relacionados con las ayudantías, con los pares, con los tutores y las historias de vida de los futuros docentes. Asimismo, profundizar sobre la manera en que es interpretada la formación teórica para darle significado a lo que acontece en la realidad de las aulas.

REFERENCIAS

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores, en *Enseñanza de las Ciencias* (trad.), Institut für Didaktik der Matematik. Universitat Bielefeld.

Bruner, Jerome S. (1997), Pedagogías de uso común, en *The Culture of Education, Monica Utrilla* (trad.), Cambridge, Harvard University Press.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Córdova C., Rodríguez S. & Soto C. (2018). Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores, en *III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.* México, (CONISEN).

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Barcelona: Ed. Aique.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Domingo-Roget, A. (s/f). *El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico* (recuperado de https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf)

Fuentealba, (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes, en *Foro Educacional,* No. 10, pp. 65-106.

Porlán, Rivero & Martín, (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, en *Investigación Didáctica*, pp. 155 - 171

Schön, D. A. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

SEP (2001). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México.

SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente

SEP (2018). *Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México.

SEP (2018). *Perfil de egreso*. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. en, *Harvard Educational Review*. pp. 1-22

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Tenti-Fanfani, E. (1999). *Pedagogía y cotidianeidad* (recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Tenti_Unidad_3.pdf)

Usher S. y Bryant, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid, Morata.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. CONCEPCIONES DE PROFESORES Y PROFESORES EN FORMACIÓN

Moisés Antúnez García
Yesica Argentina López Galván

Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. (López, 2018)

INTRODUCCIÓN

Actualmente se considera a la educación inclusiva como un enfoque y paradigma de reciente aparición en el ámbito de lo social y lo educativo, cuyo corpus teórico y epistémico se encuentra en un proceso de debate y consolidación. En las investigaciones realizadas principalmente en el Reino Unido y que datan de más de cincuenta años se propusieron las primeras bases conceptuales sobre las cuales, posteriormente, se diversificaron las perspectivas y, por ende, las acciones y políticas alrededor de la educación inclusiva. En América Latina es hasta la década de los 90s del siglo pasado que aparece de la mano de su modelo predecesor la integración educativa, que gesta y evoluciona desde una pedagógica diferencialista poniendo el foco de su atención en las personas con discapacidad (Ocampo, 2014).

Hoy, que la educación sea inclusiva es el principal reto de todos los sistemas educativos a nivel mundial, pues ello implica que a todos los ciudadanos se les brinde la oportunidad y el derecho para acceder a una educación de calidad, justa y oportuna, pero, además, de participar de manera activa en su aprendizaje. Es por esta razón que la inclusión en la educación es una característica de los sistemas y al mismo tiempo, un reto de gran envergadura para todas las sociedades, lo que exige que sus conceptos fundantes se modernicen y sean pertinentes con el desafío asumido.

En contexto de México, con la publicación en 2006 de las *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (SEP, 2006) se

genera un mayor interés en torno del enfoque de la inclusión, sin embargo, no se estructuró ninguna estrategia nacional, ni en educación especial ni en los diferentes niveles educativos regulares (preescolar, primaria y secundaria), para promover formas de trabajo más inclusivas. Esta ausencia generó que algunas entidades, zonas escolares, escuelas y servicios de educación especial buscaran alternativas y fundamentos conceptuales para hacer frente a los retos que implicaba la educación inclusiva, un ejemplo de ello fue el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) aplicable en el Distrito Federal –hoy Ciudad de México–. Otras entidades emitieron manuales de operación o intentaron armonizar con la nueva realidad los existentes, sin embargo, a pesar de estos esfuerzos lo que se generó fue una diversidad de concepciones que repercutió en los procesos de formación de profesores ya que, en 2004 se reforma el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial de las escuelas normales mexicanas, en ellos se mantuvieron rasgos del enfoque de la integración educativa y no es hasta 2018 cuando se presentan modificaciones en los que aparece la actual denominación de Licenciatura en Inclusión Educativa.

Como parte de la puesta en marcha del Nuevo Modelo Educativo 2016, se emite la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018) que busca promover la generación de ambientes inclusivos en los espacios escolares ordinarios al reconocer el derecho a la educación de todos los alumnos, así como la importancia de los servicios de educación especial, sin embargo, se pretende que esta estrategia se aplique a pesar de que no se cuente con servicios de apoyo y orientación.

Ante este panorama de cambios, nuevamente se vislumbra la falta de una estrategia nacional que articule la formación inicial, los perfiles de ingreso de los profesores y de los profesionales de la educación especial, tampoco se puede apreciar la existencia de orientaciones para establecer un funcionamiento eficaz de los servicios de educación especial ya sean de apoyo o escolarizados. Es por ello que en este momento existe una diversidad de posturas, perspectivas o concepciones en relación a la manera en que la educación inclusiva debe articularse con la educación especial.

A propósito de lo anterior, en este artículo se pretende conocer las concepciones sobre la educación inclusiva que circulan en el ámbito de la educación especial, específicamente se trata de identificar las concepciones de profesores en formación (PF en adelante) y de profesores en servicio (PS en adelante) estos últimos ya sean directores, psicólogos o maestros de comunicación y de apoyo. La

razón de este propósito es que a final de cuentas son los profesores quienes hacen o no que la educación inclusiva se viva en las escuelas, porque son sus construcciones conceptuales sobre la práctica las que marcan el rumbo de la educación, por ello, este acercamiento con los docentes tiene la intención de identificar sus concepciones sobre algunos aspectos que son puntos clave para el hacer del profesional de la educación especial.

Para recuperar estas concepciones se diseñó y aplicó una entrevista estructurada focalizada. La entrevista estructurada parte de organizar previamente las preguntas basándose en un guion preestablecido, secuenciado y guiado, que deja margen para que el entrevistado pueda salir del guion, es también focalizada porque se centra en un aspecto concreto que se quiere indagar y no busca información objetiva, sino la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio (Meneses & Rodríguez, 2011). Estos autores consideran la entrevista como un instrumento que busca alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de las personas entrevistadas, ya que permite un acercamiento a los sujetos y a su interpretación de la realidad. La entrevista se aplicó a 17 informantes, diez profesores en servicio y 7 profesores en formación que actualmente estudian la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas, México, consta de 4 preguntas relacionadas con temas como diversidad, educación inclusiva, características de las escuelas inclusivas, maestros inclusivos y formación para la inclusión.

Una vez que se recabaron las entrevistas, se analizó la información obtenida, identificando algunos códigos (temáticas, ideas y concepciones) que fueron agrupados para construir las primeras categorías, el siguiente paso fue identificar la relación de esas categorías con algún modelo teórico (Fernández L., 2006). Cabe aclarar que las categorías de análisis no pretenden valorar la pertinencia o validez de las diferentes concepciones o prácticas, sino mostrar que existen comunidades de investigadores, académicos, instituciones y organismos que coinciden con esas posturas y llevan a cabo importantes planteamientos sobre la educación inclusiva que también son comúnes y diversos.

Al final se plantean algunas conclusiones relacionadas con la necesidad de una desprofesionalización de algunos agentes educativos, con el fortalecimiento de las líneas de investigación de y para la educación inclusiva, así como con la formación no exclusiva de la educación especial.

EDUCACIÓN ESPECIAL VERSUS EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la educación especial, el paradigma de la integración tiene un fundamento teórico robusto, enriquecido con aportes de disciplinas como la pedagogía, la didáctica, la psicología, la paidopsiquiatría, la psicopedagogía y algunas otras áreas específicas de la medicina y la educación. Las investigaciones en el campo de la integración educativa son por demás diversas, van desde estudios sobre aspectos curriculares, gestión, atención a la discapacidad, rehabilitación y otros aspectos más que giran en torno a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

A diferencia de la integración educativa, los aspectos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva aún se encuentran difusos y la multiplicidad de perspectivas sobre este objeto ha generado contradicciones conceptuales. Desde la postura de los críticos de este enfoque se dice que carece de aspectos teóricos y epistémicos básicos y que la ciencia de la educación u otras disciplinas no logran darle validez, sobre este respecto Barco de Surghi y Clark (como se citaron en Ocampo, 2014) consideran que la ausencia de un saber epistémico y pedagógico en la materia da cuenta de un campo con ausencias significativas en la gestión de currículos y su construcción didáctica.

Ante el doble reto que representa la educación inclusiva, que por un lado busca responder a las necesidades contemporáneas de los sistemas educativos y, por otro colaborar en la construcción y/o deconstrucción de los aportes teóricos y epistémicos existentes; se considera pertinente partir de perspectivas consolidadas surgidas en los últimos años de investigaciones con amplio reconocimiento, por ello es de suma importancia escudriñar conceptos inherentes a la educación inclusiva desde la perspectiva de la diversidad, los derechos humanos, los aspectos filosóficos y algunos principios fundacionales.

Para Pujolás (2009), la diversidad significa la no exclusión de los alumnos en la escuela y en el aula, sin importar que tan diferentes sean. Si bien es cierto que en todas las escuelas acuden alumnos que comparten diferencias, eso no significa que esa institución sea inclusiva, ni mucho menos que acepte y valore la diversidad. Responder a la diversidad, significaría que la escuela y aula brindaran la oportunidad de aprender juntos a alumnos que son diferentes, sin importar qué tan amplia o marcada sea esa diferencia.

Ahora bien, pareciera que los referentes teóricos y prácticos de cada paradigma (integración/inclusión) están claros, sin embargo, al parecer entre los agentes del campo educativo existe una confusión de conceptos e ideas que se filtra hasta las prácticas, son concepciones en las que se pueden ver perspectivas parciales,

falta de información, confusión, mitos, posturas tradicionales o radicales que dificultan la construcción de consensos a partir de esas diferencias.

EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el año 2010 la Secretaría de Educación Pública, ofertó como opción de formación continua el curso denominado *Educación inclusiva*, dirigido principalmente a los profesores de educación especial. Uno de los propósitos del curso es hacer un breve análisis sobre el enfoque y las formas de trabajo que hasta antes de que emergiera el movimiento de la educación inclusiva se desarrollaban en educación especial ya que, hasta antes se operaba bajo los parámetros del modelo médico en el que los alumnos eran considerados pacientes, razón por la que las madres y padres de familia tenían que llevar a sus hijos (con discapacidad) a consulta con los especialistas para que se les realizara un diagnóstico y se les prescribiera tratamiento (García, 2009).

Este curso buscaba que los maestros de educación especial y regular, comprendieran que los conceptos y el enfoque médico o clínico que se venía trabajando debía ser sustituido por el de la perspectiva social de la atención a la diversidad. Bajo el nuevo modelo se puso especial atención en dejar de lado el aspecto clínico y considerar que más que identificar las limitaciones inherentes al alumno, la satisfacción de las necesidades educativas especiales era tarea del maestro de grupo en tanto responsable del aprendizaje de sus alumnos, porque las necesidades educativas especiales se satisfacen en la medida que la escuela y profesor provee de los materiales y recursos al alumno, de tal manera que la idea generalizada de que estas necesidades eran inherentes al alumno o propias de alguna de sus condiciones, debía ser cambiada.

Sin embargo, al permanecer el termino de necesidades educativas especiales como factores propios de los alumnos, se fusionó con el concepto de inclusión de tal forma que en no pocas veces se consideraron como sinónimos. Esta confusión provocó que las políticas de inclusión se consideraran responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones (Blanco G., 2009). Esta confusión también da pie a la existencia de diferentes perspectivas y concepciones sobre la discapacidad, las necesidades educativas (especiales o no), la diversidad, la respuesta educativa a la diversidad, los enfoque sociales o clínicos sobre la discapacidad, la pertinencia de la psicometría, el reconocimiento y empoderamiento de grupos minoritarios o en riesgo de exclusión, entre otros términos propios del campo. Lo anterior desvela una serie de áreas

problemáticas que van desde aspectos como la formación (inicial y continua), la organización y gestión escolar, el desarrollo curricular, las políticas educativas, los derechos humanos, etc., aspectos que en múltiples ocasiones se convierten en concepciones que guían las prácticas profesionales de los agentes del campo de la educación especial.

LOS PROFESORES, LOS PROFESORES EN FORMACIÓN Y SUS CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente la investigación en el ámbito de la educación especial se desarrolla desde una perspectiva más holística, de tal forma que se investiga no sólo a las personas con discapacidad y su déficit, sino que también son sujetos de investigación los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje así como las condiciones personales o contextuales, los valores, los pensamientos e interpretaciones de quienes participan en la educación, etc. (Fernández B.J., 2008). Desde esta perspectiva holística, resulta interesante conocer las concepciones que tanto profesores como profesores en formación tienen sobre la educación inclusiva y otros temas que se relacionan con la misma.

Cabe mencionar que las categorías identificadas en las diferentes concepciones no representan la visión generalizada del servicio de educación especial, ni de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, tampoco de los agentes de las diferentes modalidades de apoyo en las que se brinda este servicio (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular o Centro de Atención Múltiple), representan más bien un acercamiento al cúmulo de ideas, concepciones y prácticas de algunos profesionales de la educación especial.

A. Infraestructura e inclusión, entre la irrelevancia y la obligatoriedad

La escuela es el espacio en el que se llevan a cabo múltiples procesos de aprendizaje y socialización que inciden en el desarrollo de los estudiantes, por eso debe ser una institución que garantice el pleno acceso y participación en sus diferentes espacios. Las aulas, las plazas, jardines, áreas de recreación, laboratorios, talleres, entre otros espacios, deben contar con los ajustes, modificaciones y condiciones técnicas que le permitan a toda la comunidad educativa acceder, participar y beneficiarse de ellos.

No obstante lo anterior, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), en el país, sólo 24% de los inmuebles que alber-

gan escuelas públicas cuenta con rampas para personas con discapacidad motriz, mientras que sólo 10% de los centros escolares cuentan con instalaciones sanitarias habilitadas para este sector de la comunidad escolar (INEGI, 2013).

En relación con esto puede mencionarse que la infraestructura escolar refleja mucho la manera como la escuela y el sistema educativo conciben la inclusión, ya que las relaciones y procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela no ocurren en el vacío, toman lugar en espacios físicos concretos (Mexicanos Primero, 2017). Si bien, se reconoce que los espacios y sus adecuaciones son importantes para garantizar el acceso al currículo y mejorar el logro educativo, algunos profesores consideran que este aspecto no es lo más importante, ya que en su visión, pueden existir prácticas inclusivas en espacios ordinarios o consideran que la accesibilidad pasa a segundo término cuando no existen oportunidades de participación y aprendizaje de los alumnos.

Sobre este tópico resulta interesante que sólo una parte de los profesores en servicio considera que las modificaciones a la infraestructura son indispensables para que una escuela sea considerada o no inclusiva, para ellos las adecuaciones a los espacios resultan irrelevantes si no se garantiza en primer término el acceso y la permanencia, así como la participación en la escuela y en los diferentes procesos y momentos de aprendizaje. En este sentido un profesor considera que primero se requiere:

> Aceptar abiertamente a los alumnos sin tomar en cuenta su condición física, social o religiosa (PS/23/01/019)

Antes que la infraestructura, como se puede ver en el siguiente fragmento, los profesores consideran que una escuela inclusiva es aquella que se caracteriza por aceptar, respetar y valorar a la diversidad de alumnos y sus condiciones:

> Que tenga practicas diversificadas, respeto ante las características de todos y cada uno de sus alumnos, atención y respuesta educativa personalizada. (PS/23/01/019)

En este fragmento no sólo se reitera el respeto a los alumnos y sus condiciones, sino que propone también que una escuela y educación inclusiva se caracterice por responder a la diversidad con prácticas diversificadas y personalizadas, sin que esto último signifique una atención individual o aislada. Empero, otros profesores entrevistados consideran a la infraestructura y a sus modificaciones y condiciones

como un elemento valioso, quizás hasta imprescindible para hablar de una escuela inclusiva, al respecto opinan que:

> La escuela inclusiva requiere estar adaptada para cualquier tipo de alumno ya sea que presente algún tipo de discapacidad y adapten rampas, juegos, baños, anuncios en Braille… (PF/11/12/018)

Acceder a los diferentes espacios de la escuela permite garantizar que todos los estudiantes participen y vivan en ellos importantes experiencias de aprendizaje y socialización, sobre ese respecto otro profesor considera que:

> Una escuela inclusiva debe tener adecuaciones arquitectónicas para cualquier alumno con discapacidad, tener un equipo de apoyo… y maestros capacitados. (PF/11/12/018)

Incluso desde esta perspectiva puede considerarse violentado el derecho de los estudiantes a aprender, puesto que no se está garantizando la participación plena en las actividades, identificándose de esta manera barreras que limitan el aprendizaje y participación. Resultaría obligatorio entonces que las escuelas y el sistema educativo consideraran normativamente que las escuelas en construcción o próximas a hacerlo se apeguen a los principios del Diseño Universal o Diseño para Todos y que las instituciones ya existentes realicen los ajustes necesarios para garantizar el acceso, movilidad y uso de los diferentes espacios educativos.

B. El derecho a la inclusión, entre la pluralidad y la atención a la discapacidad

Mientras algunos sectores de la sociedad se acercan a más y mejores beneficios, la brecha con los menos favorecidos se incrementa de manera significativa. Los diferentes movimientos económicos, políticos, sociales y demográficos han generado que las sociedades sean cada vez más diversas, confluyendo en un espacio social y territorial múltiples ideas, necesidades, intereses y características.

En este contexto, la escuela sigue siendo la institución que aglutina a los miembros de las sociedades, conformando grupos cada vez más heterogéneos. Dentro de esas instituciones complejas existen grupos provenientes de alguna minoría cultural, lingüística, ideológica o religiosa, existe también quien procede de un contexto socio-económico desfavorecido, que comparten necesidades de aprendizaje o que se encuentran en riesgo de ser excluidos por motivos de género o preferencia sexual, es decir toda una diversidad de alumnos que por derecho,

acuden a la escuela de su preferencia o la que mejor satisfaga sus intereses y necesidades.

En estas escuelas, la educación especial durante las últimas décadas ha transitado por diferentes enfoques que, desde perspectivas teóricas y normativas, han reorientado las pautas de intervención, su población objetivo y las acciones para los diferentes servicios. En la actualidad la educación especial se orienta con base en los postulados de la educación inclusiva y parte del debate radica en ello, en construir respuestas a cuestiones como: qué le corresponde a la integración y qué a la inclusión; cuál es el basamento conceptual de la inclusión; qué cambios plantean para la práctica profesional si de estar plenamente en correspondencia con este enfoque se trata.

Sobre la diversidad en específico, algunos profesores en servicio consideran que todos los alumnos que acuden a la escuela son diferentes y conforman una diversidad y que, por cuestión de derechos humanos el acceso a la educación debe ser una garantía, lo expresan de la siguiente manera:

> La diversidad incluye a todo ser humano sin discriminación de sexo, condición, posición económica, origen, ideología política y creencia religiosa. (PS/23/01/019)

Otros por su parte reconocen a la escuela como ese espacio donde se tiene el derecho a recibir un trato igualitario, digno y que permita acceder a una educación de calidad, para ellos la diversidad significa pues:

> Abrir las puertas a todas las personas que, a pesar de sus orígenes, religión, costumbres, ideologías, puedan ser aceptadas en diferentes contextos (escolar, áulico social) para un desarrollo integral donde se busque dar respuesta a las necesidades que presentan. (PF/11/12/018)

Ante ello, resulta imperativo que la institución educativa ofrezca un servicio de calidad con equidad, que garantice no sólo el acceso, sino la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes. Al reiterar que la diversidad es lo que conforma en sí a la escuela, que no es un grupo o subgrupo de alumnos, ni tampoco quienes presentan alguna condición o característica que los hace diferentes, es preciso reconocer que no son los alumnos que requieren una atención o tratamiento especial, de lo que se trata es de:

> una educación que de respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de sus alumnos y respete a la dignidad humana y valora la diversidad (PS/23/01/019)

Ahora, en relación a la perspectiva de los derechos humanos y en especial al derecho a la educación, Tomasëvski (como se citó en Bracho & Hernández, 2009) señala que el derecho a la educación no sólo es un derecho social, sino una obligación de los gobiernos, por lo que el derecho a educarse sólo se entendería a partir de la obligación que tienen éstos para garantizarlo. En este mismo sentido, Bracho & Hernández (2009) plantean cuatro características mínimas que debería tener este derecho: que la educación esté disponible; que sea accesible; aceptable y; adaptable para todos. Además, Graza (2014) añade tres formas de entender el derecho social de educación: el derecho a; el derecho en y; el derecho a través de la educación

Sobre la educación como derecho, lo que se aprecia es un posicionamiento de los profesores entrevistados que refiere que la atención a la discapacidad, la implementación de recursos, materiales, técnicas, metodologías y profesionales especializados, permite responder a la diversidad y caracterizar a una educación inclusiva, aunque no se obtuvieron respuestas que hicieran referencia a la aceptación, valoración y respuesta a la diversidad desde la perspectiva de los derechos humanos, por el contrario, se identificaron términos como *esas personas* o *aquellas personas*, para hacer referencia a grupos minoritarios, excluidos o en riesgo de estarlo. Empero, sí es posible identificar concepciones referidas a las carencias o limitantes para la educación inclusiva, por ejemplo, el siguiente profesor considera que una escuela inclusiva responde a la diversidad cuando se cuenta con:

> La Lengua de Señas Mexicana, el Braille, trabajo con los diferentes tipos de discapacidades: auditiva, intelectual, visual, motriz (PF/11/12/018)

En este mismo sentido, el siguiente profesor considera que:

> Se requiere tener la capacidad de conocer o estar familiarizado con saber sobre las discapacidades y características de las mismas, tener habilidades para buscar estrategias y realizar adecuaciones para todo tipo de alumnos. (PF/11/12/018)

Como se puede apreciar, se concibe la atención a la diversidad como algo propio de especialistas, de quienes poseen el conocimiento, la experiencia, los métodos

y recursos para satisfacer las necesidades educativas propias de cada condición. Sin embargo, atender a los alumnos con discapacidad desde esta perspectiva, significaría atender a la diversidad poniendo especial énfasis en los estudiantes con alguna discapacidad.

Es posible vislumbrar una diferencia significativa entre las concepciones de los participantes puesto que en este punto se centra la atención en lo que debe hacer un profesional de la educación especial, pero se encuentran aspectos distantes en relación a quiénes son los beneficiarios de la educación especial, su relación con la educación inclusiva y las formar de incidir en la escuela y en el aula.

C. La formación docente, entre la necesidad propia y del otro

Hablar de formación implica dar valor a la inclusión como parte del perfil deseado ya que al docente se le exige cotidianamente responder a la diversidad, es por ello que resulta importante reconocer los aspectos que se deben considerar en la formación docente si de ofrecer un servicio educativo pertinente y de calidad se trata.

El análisis de las respuestas de los profesores sobre este punto, permite reconocer que existe una evidente necesidad de formación, sin embargo, esta necesidad en ocasiones se asume como propia y en otras como algo ajeno. Es decir, algunos profesores entrevistados consideran ser ellos quienes requieren una formación que les permita responder a la diversidad e incidir para que la educación y escuelas sean cada vez más inclusivas. Pero, por otro lado, formación se señala como una necesidad solo para los profesores regulares, puesto que, señalan, son ellos quienes tienen a su cargo grupos cada vez más heterogéneos.

En primer lugar, los profesores reconocen que la formación es una necesidad en la educación especial, que requieren estrategias de intervención que impacten en los contextos áulico, escolar y socio-familiar y les ayuden a sustituir la atención psicopedagógica individualizada, lo que requiere de la puesta en juego de mayores habilidades profesionales que permitan convertir al profesor en un agente de colaboración y liderazgo en la escuela, un líder que mejora las prácticas en beneficio de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión o vulnerabilidad. Ejemplo de este reconocimiento se puede ver en lo que expresa un profesor en servicio quien argumenta:

> Desde mi punto de vista, siento que no logro un desempeño del 100% por no conocer aquello que me ayude a autoevaluarme o a mejorar el cómo estoy enseñando, además de que se nos brindan pocas oportunidades para esta área… la mayoría de los

> talleres que se nos han brindado son temas expuestos por mismos docentes, es decir; a los docentes se les da la información para que lean, interpreten y la exponga, por tal motivo, muchas de las veces quedan demasiadas dudas y el docente no se encuentra capacitado para bridar tal información. (PS/11/12/018)

En este comentario se identifican incluso algunas causas de dicha necesidad. Otro profesor menciona algunos motivos por los cuales considera que requiere orientación, así como algunos temas que él identifica:

> El mundo cambia, los paradigmas y las necesidades de los alumnos, por tal es necesario que los maestros estemos preparados para resolver situaciones que se presentan en nuestro quehacer educativo, si no estamos preparados para resolver esas situaciones nuestra labor se vería limitada... requiero capacitación sobre taller de lectura y escritura para alumnos, capacitación en Lengua de Señas Mexicana, didáctica y sistema Braille (PS/11/12/018).

Por un lado, se aprecia el reconocimiento de la necesidad propia de una mejor formación, pero por otro, se aprecia que los profesores entrevistados suponen que quienes requieren la formación no son ellos sino los profesores regulares o no *especialistas,* ya que en sus respuestas hacen especial énfasis en la necesidad de que se capacite a «los otros» en adecuaciones curriculares, métodos, técnicas y conocimiento sobre discapacidades, puesto que en su decir:

> Los profesores regulares son los responsables de satisfacer en su mayoría todas las necesidades que pueda presentar el alumno. Por ejemplo, no discriminar, conocer braille, lengua de señas, etc. (PF/11/12/018)

Ambos profesores perciben que la necesidad de formación es de las escuelas regulares y de sus profesores, quienes deben desarrollar:

> La habilidad de reconocer cuando existe una necesidad dentro de grupo y con los exteriores, así como la preparación adecuada para lograr esa inclusión. (PF/11/12/018)

Se sugiere que las necesidades de formación deberían ser cubiertas con la intervención y apoyo de los especialistas de educación especial como a continuación menciona un profesor:

> Debe darse acompañamiento y asesoría al personal, especificando los métodos y estrategias a trabajar con alumnos que lo requieren y la situación didáctica adecuada tanto como la evaluación. (PS/0/12/018)

La formación para la diversidad comprende también la formación inicial, pues además de desarrollar valores y actitudes en los maestros de educación especial, Hernández (como se citó en FEAPS, 2009), considera necesario que el profesor posea o desarrolle la capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar del otro; esto es, que tenga confianza en sí mismo, que transmita seguridad con su actitud; que tenga equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar.

En el ámbito nacional es de suma importancia establecer que el principal referente son los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para docentes y técnicos docentes (SEP, 2019) los cuales describen los rasgos deseables del maestro de educación especial, además contienen indicadores que describen y hacen referencia al conocimiento de los alumnos, a su proceso de aprendizaje y evaluación, además de determinar las responsabilidades del docente en un marco ético y legal. Estos rubros pueden considerarse en la formación docente tanto inicial como continua para encaminar acciones hacia la generación de ambientes inclusivos, sin dejar de lado que las opciones de formación estarían destinadas a todo el sistema educativo, no exclusivamente para la educación especial o regular.

D. Curriculum e inclusión, entre los ajustes y la diversificación

Las respuestas de los profesores permiten identificar que existen dos perspectivas en relación a la respuesta educativa desde los aspectos curriculares, por un lado, se considera que los ajustes curriculares representan la satisfacción de la necesidades educativas especiales inherentes a condiciones o discapacidad mientras que por el otro, la diversificación curricular representa una propuesta que posibilita incorporar a la enseñanza diversos medios, recursos, métodos, técnicas, formas de organización y dispositivos didácticos que permitan responder a los intereses y necesidades de todos los alumnos.

Los ajustes curriculares impactan también en otros elementos como los propósitos, objetivos, aprendizajes esperados, criterios y formas de evaluación, al respecto se sugiere

> Buscar estrategias y realizar adecuaciones para todo tipo de alumnos... (PF/11/12/018)
> Satisfacer en su mayoría todas las necesidades que pueda presentar el alumno. (PF/11/12/018)

Las anteriores opiniones de los profesores permiten identificar que los ajustes curriculares se diseñan considerando las necesidades educativas especiales de los alumnos, estos ajustes en ocasiones se realizan simplificando, adecuando o eliminando los aprendizajes esperados o los propósitos que debiese aprender un alumno en el grado escolar correspondiente. Ante ello, la evaluación del nivel curricular es el primer insumo para conocer lo que el alumno no sabe o aquello que le representa una dificultad de aprendizaje, lo que servirá para ajustar el curriculum de acuerdo a sus limitantes, lo que en ocasiones termina pareciendo un currículo paralelo y genera la existencia de dos currículums para el aula de clases y la práctica profesional.

En relación a la diversificación curricular, es importante mencionar que si bien ésta requiere de realizar ajustes curriculares, se parte de la premisa de considerar las características de todos los alumnos, sus gustos, intereses, necesidades, capacidades, canales, ritmos y estilos de aprendizaje, para diseñar situaciones o secuencias didácticas, proyectos y/o dispositivos de aprendizaje que respondan a todas las necesidades de los alumnos, quizá no de manera simultánea pero si en el aula y con el resto de sus compañeros, es decir:

> Se debe tener presente que todos los alumnos tienen un ritmo de aprendizaje diferente, no todos somos iguales, es por ello que cada uno tenemos capacidades diferentes, es por ello que se tiene que fomentar en valorar los ritmos, características, condiciones, discapacidades... (PF/11/12/018)
> Todos poseemos capacidades, aptitudes, habilidades, ritmos y estilos para aprender por lo que la enseñanza debe ser diversa. (PS/16/01/019)

Lo fundamental es reconocer que lo diverso no sólo hace referencia a los orígenes, sino a todas aquellas características propias de los estudiantes que también les posibilitan aprender, involucrarse y participar de su aprendizaje. Algunos profesores consideran que, para ello resulta imprescindible:

> Que se tengan conocimientos generales sobre los planes y programas. (PF/11/12/018.
> Tener compromiso, responsabilidad y autocapacitación y didáctica diversificada. (PS /23/01/019)

> Tener sentido humano, respeto por las diferencias… (PF/12/12/18)
>
> Se debe diversificar las actividades tomando en cuenta a todos sus alumnos. (PF/11/12/018)

Hablar de un currículo flexible o diversificado no es algo nuevo, al respecto la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación (UNESCO, 2017, p. 19) establece que el currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión, ampliar el significado de aprendizaje; considerando que este va más allá de la adquisición de conocimientos. Al respecto Udavari-Solar (1996) subrayan que los currículos inclusivos están basados en la consideración de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias.

Desde esta forma de visualizar el currículo se reflexiona sobre la implicación de modificar la acción docente y construir desde un trabajo colaborativo, comprometiéndose a que un grupo diverso de estudiantes reciban educación juntos considerando que no necesitan estar en la misma fase de aprendizaje, cada alumno sigue su ritmo.

E. Educar en la inclusión, entre la necesidad del colectivo y la especialización

Booth & Ainscow (2000) definen a la inclusión como un conjunto de procesos cuyo fin es eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Estas barreras y los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Para este desafío se han establecido diferentes respuestas educativas que cada país, zona escolar, institución educativa e incluso cada docente, determinan como pertinentes.

La identificación de los diferentes recursos (profesionales, curriculares, metodológicos, personales, especializados, etc.) deben ser considerada y puesta en funcionamiento para asegurar prácticas, políticas y culturas más incluyentes en los contextos escolares. Sin embargo, entre los sujetos entrevistados se pueden identificar dos perspectivas diferentes, por un lado, una que hace referencia a que los procesos de inclusion se llevan a cabo con todo el personal de la institución educativa en coordinación con los diferentes recursos de apoyo con los que se cuentan, así como las estructuras organizativas y administrativas y los recursos o proyectos de gestión que implementa la escuela para asegurar un mayor logro y calidad educativa. Se entiende entonces que para que la educación sea cada vez más inclusiva requiere:

> Información, respeto, compromiso, trabajo en equipo y con disposición para aprender y cambiar (PS/16/01/019)
>
> Trabajar colaborativamente todo el personal de la escuela… trabajo en equipo… practicar la equidad educativa (PF/11/12/018)
>
> Identificar aquellas barreras que limitan el aprendizaje de los alumnos para luego implementar proyectos escolares para eliminarlas y asegurar que todos participen y aprenden en el aula regular (PS/22/01/019)

En este sentido, la educación inclusiva no se concibe como un fin, sino como un medio para dar respuesta a la diversidad, como un proceso que debe incluir a todos los actores educativos: alumnos, profesores, personal de la escuela, padres de familia, especialistas, instancias de apoyo, entre otros.

Se identifica también que, al referirse a la inclusión y a la educación inclusiva, algunos profesores entrevistados utilizan estos conceptos como sinónimos, por ello resulta necesario volver a la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación pues ofrece una conceptualización sobre inclusión y educación inclusiva y al mismo tiempo, posibilita diferenciar estos conceptos. Según este documento:

> *La Inclusión* es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes y,
>
> *La Educación inclusiva* es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

Ambos conceptos hacen referencia a la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y participación, pero justamente, la búsqueda de mejores formas para responder a la diversidad y evitar la exclusión es lo que hace que no se conciban de manera aislada, pues de verse así dejarían de ser prácticas para todos y de todos, de ahí que el trabajo colaborativo es esencial para lograr establecer proyectos comunes basados en evaluaciones de escuelas y sistemas.

En relación a la especialización, es posible mencionar que algunos profesores consideran que se requiere de un trabajo colaborativo entre el maestro de grupo y los *especialistas* de educación especial, pues consideran que los especialistas cuentan con un conocimiento más profundo sobre las condiciones y limitantes de los alumnos, de sus características físicas, cognitivas, emocionales, así como de las características de sus contextos. Según los profesores entrevistados,

> El trabajo colaborativo entre el profesor regular y el de educación especial requiere disponibilidad y espíritu de colaboración. (PS/23/01/019)
>
> Se requiere planear junto con el maestro del alumno para especificar lo que se enseñará… desarrollar dinámicas grupales de sensibilización para que integren y acepten a los alumnos que atendemos … (PS/23/01/019)
>
> Se necesita realizar las adecuaciones curriculares considerando su nivel de aprendizaje y diagnóstico. (PS/23/01/019)
>
> Es necesario orientar a los alumnos del grupo sobre las discapacidades para que sean más empáticos y respetuosos… (PS/23/10/019)

En este sentido se reconoce la importancia de un trabajo conjunto que implica, entre otras condiciones: aprender juntos, organizarse, trabajar con fines comunes, sensibilizarse de manera propia y al resto de los integrantes y, sobre todo, disposición para el trabajo en equipo. Sin embargo el trabajo en equipo que refieren se limita a dos profesionales de la educación, el maestro regular y el especialista quienes identifican planean, ajustan y buscan alternativas para que el alumno alcance un mayor logro educativo, pero no se percibe la participación en espacios de gestión y organización escolar que permitan responder a la diversidad en un plano más amplio.

F. La práctica docente, entre las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje

En el debate actual, emerge también la diferencia o la semejanza entre las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje, ambigüedad de conceptos para algunos, irrelevancia de la diferencia para otros, pero en ambas posiciones un intento de imponer y por lo tanto de validar la práctica profesional.

Entre los profesores entrevistados se observan dos tipos de concepciones sobre la educación inclusiva, el primero desde el cual los profesores hacen referencia a la satisfacción de las necesidades educativas especiales y que guarda estrecha relación con el concepto de discapacidad y, el segundo donde la consideran desde la perspectiva de las barreras para el aprendizaje y participación y por ende, desde la diversidad.

En relación a las necesidades educativas especiales no está por demás referir que este concepto cobra relevancia cuando se percibe en el estudiante alguna limitante para aprender y que generalmente se asocia a alguna discapacidad o condición que exige la implementación de recursos, materiales y metodologías,

que buscan la satisfacción de esa necesidad inherente al alumno. Sin embargo, algunos profesores entrevistados consideran que estas necesidades educativas son lo que ahora se llama barreras para el aprendizaje y que son propias al alumno, es decir, asumen que la barrera está presente en el alumno y que ésta debe satisfacerse para que el niño aprenda. Como se puede apreciar, lo que se observa es una confusión en el término que puede conllevar a prácticas encaminadas a la atención individualizada e incluso excluyentes, pues desde esta perspectiva son los alumnos quienes presentan las limitaciones o barreras, pero no sus contextos. En palabras de los profesores entrevistados, la inclusión:

> Es dar respuesta a las barreras que presenta el alumno independientemente de su condición en la escuela que la familia elija. (PS/06/12/018)
>
> Es el proceso de identificar y brindar respuesta a sus barreras para aprender con la adecuación de contenidos, estructuras y estrategias que incluyan a todos. (PS/06/12/018)

Sus respuestas pueden no sólo interpretarse como una confusión conceptual o un intento del uso actualizado de los términos, sino también como la falta de referentes teóricos, conceptuales, filosóficos y normativos que sustentan a la educación especial y a la educación inclusiva, ambas como paradigmas diferentes, no necesariamente la segunda como resultado de la evolución de la primera. Sobre las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, los profesores opinan que:

> Son todos aquello factores que impiden que el alumno se desarrolle… estos factores pueden ser familiares, escolares o contextuales, en su aprendizaje y desarrollo social. (PS/23/01/019)
>
> Son todos aquellos elementos externos del alumno que influyen de manera negativa en su aprendizaje. (PS/16/01/019)
>
> Son aquellas que limitan la participación y permanencia de los alumnos dentro de una escuela son 3: actitudinales, pedagógicas y de organización. (PS/23/01/019)
>
> Son aquellas que se le presentan al alumno y le dificultan o impiden acceder al currículo: actitudinal, metodológica y arquitectónicas. (PF/11/12/018)

En las respuestas anteriores es posible identificar que los profesores reconocen que las barreras no son inherentes a la condición o características del estudiante, que

son ajenas y externas a él, es decir, que se le presentan en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Para subsanarlas, tanto profesores en servicio como en formación proponen en primer lugar realizar actividades de sensibilización con el profesorado, luego brindar una respuesta educativa a sus necesidades educativas mediante los ajustes curriculares, actividades de integración, implementación de estrategias, dinámicas, técnicas y métodos específicos encaminados a la satisfacción de alguna necesidad educativa o que eliminen alguna barrera que se le presentan al alumno. Otras estrategias que los profesores entrevistados ubican como adecuadas para eliminar o minimizar las barreras son los proyectos escolares de trabajo o los procesos institucionales donde participa la comunidad educativa como la Ruta de Mejora Escolar u otros proyectos escolares, por ejemplo:

> Implementar un plan de trabajo en donde se involucra toda la comunidad escolar en donde se realizarán las estrategias pertinentes para dar solución a las distintas barreras (PS/1/11/018)
>
> El desarrollo de un proyecto inclusivo desde la planeación de todos los agentes educativos. (PS/1/11/018)

Ahora bien, para que la educación sea inclusiva se precisa identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de derechos como recibir una educación. Se considera que las barreras son todas aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual o colectivamente tienen o aplican y que, con la interacción, con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de ellos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Es por ello que para que una educación sea inclusiva o mejore su inclusión, son imprescindibles la recopilación y la evaluación de información, proveniente de varias fuentes, información que permita detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, lo que permitirá diseñar y aplicar planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.

CONCLUSIONES

Una educación para todos se visualiza como una necesidad, un acto de justicia y una cualidad, sin embargo para contar con una educación pertinente y de calidad se requiere transitar por un largo camino. El proceso histórico de la educación

especial ha dejado arraigadas prácticas que pareciera, se trasmiten de manera generacional, es por ello que la profesionalización del profesor de educación especial debe dar respuestas a las necesidades educativas actuales, tanto de las instituciones como de sus alumnos y profesores. Desde la perspectiva de la educación inclusiva no puede legitimarse la exclusión que se ejerce desde la sombra de prácticas integradoras que apoyan sólo a un sector identificado y dejan de lado a todos los estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión o vulnerabilidad.

En el presente artículo fue posible identificar la diversidad de concepciones que tienen profesoras y profesores en formación sobre la educación inclusiva y algunos tópicos que le subyacen. En primer lugar, resulta relevante que los profesores intenten defender o imponer su perspectiva puesto que ella representa su práctica profesional. Por un lado, algunos profesores en servicio se muestran inconformes con los planteamientos de la educación inclusiva, consideran que la satisfacción de las necesidades educativas especiales se sobrepone a cualquier incidencia de los contextos, argumentando que no es posible hablar de educación inclusiva si los alumnos con discapacidad no han adquirido los aprendizajes esperados de su grado escolar.

Otros profesores por su parte consideran que desde la perspectiva de los derechos humanos y del derecho a la educación, es primordial que todos los alumnos asistan, participen y aprendan en el mismo espacio, implementado recursos, materiales, técnicas y métodos diversificados y específicos en caso de ser necesario, lo cual deja de lado la atención individualizada para la satisfacción de necesidades educativas especiales y se encamina la acción hacía la creación de ambientes inclusivos donde todos puedan aprender respetando su ritmo y estilo de aprendizaje.

Sobre la escuela inclusiva y sus características, para los futuros maestros las adecuaciones a los espacios y la accesibilidad son los principales elementos que la distinguen. Mientras que para los profesores en servicio, la accesibilidad pasa a un segundo término, ya que dan prioridad a que todos los alumnos sean incluidos en todas las actividades de aprendizaje.

En relación a las características del profesor inclusivo, ambos profesores (en servicio y en formación) coinciden que el respeto es la principal aunque se perciben diferencias en el tipo de respuesta educativa que consideran que se debe brindar. Unos proponen la atención individualizada de la mano de los especialistas y otros sugieren la acción colaborativa que permita echar mano de todos los recursos con los que cuenta la escuela.

En lo que respecta a la formación, algunos la consideran una necesidad pro-

pia, pero otros la ubican en el otro, en el profesor regular, lo que da cuenta de la manera en la que se concibe la especialización en relación a la inclusión, es decir, los que ven la formación como una necesidad ajena suponen que la inclusión es una responsabilidad del profesor regular.

En relación a la diversidad desde el ámbito curricular, en general los profesores coinciden que la flexibilidad es la respuesta más pertinente para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, sin embargo, la diferencia radica en ajustar el currículum lo que incluye eliminar o simplificar aprendizajes esperados, propósitos o competencias. Mientras que, en otro sentido se propone la planificación e implementación de estrategias diversificadas y/o específicas que busquen que todos los alumnos logren en lo posible, los aprendizajes esperados de su grado escolar, lo cual representa una diferencia significativa en la manera de ver y desempeñar su práctica profesional.

Acerca de las necesidades o barreras, dos conceptos que ilustran la diferencia entre integración e inclusión, puede decirse que unas concepciones ubican las limitantes (le llaman barreras o necesidades) en el alumno mientras que otros las ubican como provenientes de un contexto que limita la participación y el aprendizaje. Dependiendo de cómo se entiendan o relacionen estos conceptos, se podrá inferir la naturaleza de las prácticas profesionales en la educación especial. En este sentido no resulta ilógico hablar de una incompatibilidad de prácticas profesionales, puesto que son determinadas por la manera de concebir la función de la educación especial y su relación con la educación inclusiva.

Para evitar las confusiones y ambigüedades tanto en la conceptualización como en la práctica, es necesario un proceso desprofesionalización en el que se reconozca que las competencias adquiridas pueden quedar obsoletas y resultar inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época (Guajardo, 2010). Pero con esa desprofesionalización, no se propone renunciar a los aportes que ha realizado la educación especial en el ámbito de lo psicopedagógico, sino poner a disposición de la escuela y la educación, la diversidad de recursos que permitan generar ambientes, instituciones, prácticas, políticas y culturas menos excluyentes y, por ende, más inclusivas.

Aunque para ello es necesario reconocer que corresponde a la educación especial y a sus profesionales, deconstruir y reconceptualizar las estructuras del paradigma de la integración y el déficit para, de manera paulatina, desarrollar una serie de habilidades profesionales, personales y sociales que sean coherentes con la respuesta a la diversidad, tarea que no es sencilla porque requiere de ir acompaña-

da de una reflexión propia y en colectivo. Estas habilidades se complementan con un cúmulo de conocimientos, actitudes y valores, que consolidan a las competencias necesarias para que un profesional de la educación desarrolle sus prácticas, decisiones y reflexiones en beneficio de una educación más inclusiva que precisa de un cambio de actitud del profesorado y del desarrollo de competencias para investigar, actualizarse, emplear la creatividad y abrirse al cambio, lo que contribuirá a mejorar la equidad y calidad de la educación (Fernández Batanero, 2013).

También es importante contemplar un trayecto de formación que respalde al docente para hacer frente a los retos implícitos en una educación inclusiva, ya que reconocer la diversidad de los alumnos incluye reconocer la diversidad de enseñanza. De esta manera los servicios de la educación especial pueden coexistir como una opción de apoyo que se distinga por ser no excluyentes, esto es, respetuosos y garantes de los derechos humanos.

Finalmente, es de reconocer que se han venido realizando en educación especial una serie de acciones como el fomento del trabajo colaborativo entre maestros, la atención y el trabajo con padres de familia, la asesoría, orientación y acompañamiento en los centros escolares, que es un camino andado que provee de conocimientos, y además, la vasta experiencia del personal que conforma los diferentes servicios de apoyo, es también un insumo que puede coadyuvar al cambio.

REFERENCIAS

Ainscow, M., *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares,* Madrid, Narcea, 2001.

Ainscow, M., El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, Año 5, núm. 4, 2004, pp. 1-20.

Arnaiz, P., «Las escuelas son para todos», en *Siglo Cero,* núm 2, 1996, pp. 25-34.

——, *Sobre la atención a la diversidad*, Universidad de Murcia, 2003. Recuperado de Web Docente: http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf

Blanco G., R., «Marco conceptual sobre educación inclusiva. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro», en *Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, núm.* 48, 2009, pp. 5-14.

Blanco, R., La inlcusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica,* 2006. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003

Booth, T., *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality,* Paper presented at the World Education Forum, Dakar, Senegal, 2000.

——, T., & Ainscow, M., *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas,* Chile, UNESCO/OREAL, 2000.

De Miguel, M. (1986). Paradigma de la investigación española. En I. Bendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa.* Madrid: Narcea.

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación en materia de Eduación Inclusiva. *Diario Oficial de la Federación (1 de junio de 2016).* México: SEP.

Delors, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Interamericana sobre la Educación para el siglo XXI,* Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

Echeita, G., & Ainscow, M., «Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente», en *Tejuelo,* 12, 2010, pp. 24-46.

Fernández , L., «Cómo analizar datos cualitativos», en *Bulletí LaRecerca,* 6, 2006, pp. 1-13. Recuperado de http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf

Fernández Batanero, J. M., Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Año 15, núm. 2, 2013, pp. 82-99.

Fernández, J. M., La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles Educativos*, Año 30, núm. 119, 2008, pp. 7-32.

Garza, L., «La educación inlcusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL», en *Ciencia UANL,* Año 17, núm. 66, 2014, pp. 29-33.

Guajardo-Ramos, E., «La educación Inlcusiva, fase superior de la Integración-Inclusión educativa en Educación Especial», en *Teoría y Crítica de la Psicología, núm.* 11, 2010, pp. 131-153.

Hegarty, S., «Toward an agenda of research in special education», en *European Journal of Special Needs Education ,* Año 6, núm. 2, 1991, pp. 87-99.

INEGI, *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)*, México, INEGI, 2013.

López, M., «La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inlcusiva», en *Revista Electrónica Sinéctica,* núm. 29, 2006, pp. 4-18. Recuperado de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/198

——, *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma,* Madrid, Morata, 2018.

Lynch, J., *Inclusion in education: the participation of disabled learners: world education forum» Education for all 2000 assessment», Dakar, Senegal*. UNESCO, 2001.

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus,* 13(23).

Martínez, S. S., «Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades», en *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, Año 11, núm. 3, 2013, p. 485. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

Ocampo, A., Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, Año 29, núm. 2, 2014, pp. 83-111.

ONU, Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2015. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Pozo, J., *Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento,* Barcelona, Graó, 2006.

Pujolàs, P., «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo», en *Educación Siglo XXI,* Año 1, núm. 30, 2009, pp, 89-112.

Romero, S., & García, I., «Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva», en *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* Año 7, núm. 2, 2013, pp. 77-91. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911

SEP, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias,* México, SEP, 2000.

——, *Educación Inclusiva. Guía del participante,* México, SEP, 2009.

——, Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, México, SEP, 2014.

——, Aprendizajes claves para la educación integral, México, SEP, 2018.

——, Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, México, SEP, 2019.

Stainbacks , S., & Stainbacks, W., *Aulas inclusivas,* Madrid, Narcea, 1999.

UNESCO, *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, Par*ís,* UNESCO, 1994.

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Alberto Manuel Rangel
Bertha Alicia Garza

En este capítulo se pondera la importancia de la formación continua de los formadores de docentes como uno de los factores que inciden en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se ofrece en las Escuelas Normales. El proceso requiere de la identificación de áreas de oportunidad por el colectivo docente a través de un procedimiento innovador, con información que permita posteriormente establecer acciones pertinentes para el desarrollo profesional.

De esta manera, el artículo plantea como propósito identificar cuáles son los aspectos de la formación docente no favorecidos por las acciones de capacitación, actualización y superación profesional establecidas institucionalmente para tomarlos como referentes en la elaboración de la planeación estratégica ProFEN.

El procedimiento implica reconocer las condiciones en las que se favorece la formación continua en las Escuelas Normales a través del ProFEN, se advierte la necesidad de tomar las decisiones por consenso y fundamentarlas considerando los referentes teóricos asociados a la formación docente.

Se propone discernir los aspectos de la formación docente a través de la aplicación de un cuestionario cuyo diseño implicó: la planeación de la recopilación de información, determinación del objetivo, elaboración del borrador, aplicación de la prueba piloto, elaboración del cuestionario final, condiciones para la captura de la información, determinación del universo y determinación del procedimiento para el análisis de los datos recabados.

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos pertinente cuando se usa profesionalmente para indagar sobre la opinión de los consultados, en este caso el proceso de formación continua de los formadores de docentes; así mismo, se recurre al análisis estadístico para interpretar la información obtenida y establecer hallazgos.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE FORMADORES DE DOCENTES

La formación docente es un proceso que se favorece desde la formación inicial y se fortalece permanentemente para el logro de la profesionalización, a través de decisiones individuales y colectivas para definir acciones de capacitación, actualización y superación profesional; es evidente que su conceptualización en el profesorado es importante para mantener altas expectativas sobre su incidencia en la calidad del servicio que ofrece el docente.

Es importante que los formadores de docentes que laboran en las Escuelas Normales de México, promuevan permanentemente una autoreflexión de sus competencias profesionales y comprendan si éstas responden en el desempeño profesional a los requerimientos de las reformas educativas y los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales y a las necesidades de aprendizaje de los futuros maestros.

Las instancias educativas y formadores de docentes enfrentan la complejidad del presente y futuro; sin embrago, se requiere trabajo colaborativo de instituciones, maestros, estudiantes y sociedad en general para que, a través de su participación definan las alternativas que mejoren la profesionalización docente. El diálogo y consenso entre el colectivo docente resulta fundamental para diseñar trayectos formativos institucionales acordes a las exigencias de la formación docente y la potencialización de las competencias profesionales.

Los formadores de docentes de las Escuelas Normales participan desde 2001 en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Programa Anual de Trabajo (PAT) y desde 2005 conforme a las metas compromiso del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) en acciones de habilitación académica. El seguimiento de las metas compromiso de esta planeación estratégica institucional, han permitido que un mayor número de catedráticos obtengan el grado deseado de preparación (maestría y doctorado), y en algunos casos su integración en cuerpos académicos dedicados a la investigación y difusión.

Particularmente en el estado de Nuevo León la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes (DIFD), desde el año 2001, ha dado seguimiento a las políticas estatales e institucionales sobre la profesionalización de los docentes de normales. En la actualidad, las metas compromiso establecidas en el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) dan cuenta del avance, en la habilitación académica, las acciones de capacitación y actualización. Para ello, la DIFD recurre a la información proporcio-

nada por cada Escuela Normal en planeaciones estratégicas conocidas como ProFEN.

El ProFEN incluye un proyecto integral con objetivos específicos, metas y acciones consensuadas colegiadamente considerando un autoevaluación y un seguimiento de metas compromiso que representan una prospectiva de acciones y logros en tiempos determinados. En dicho Programa se contemplan acciones para fortalecer la formación continua del profesorado, advirtiéndose como una alternativa para la mejora de las competencias profesionales.

La Escuela Normal diseña de manera autónoma y colegiada las acciones para el fortalecimiento de la formación continua según las necesidades sentidas del profesorado, como lo son cursos, diplomados o certificaciones, o habilitación académica con el estudio de posgrados de Maestrías o Doctorados. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para equipararse a los logros de la educación superior en el país, considerando los aportes en el campo de la investigación y su difusión, la integración de cuerpos académicos consolidados y el establecimiento de redes de colaboración.

Una tarea personal del profesor es la responsabilidad de su formación en un contexto complejo, para lo cual el maestro debe considerarse permanentemente en crisis ya que el contexto donde desarrolla su trabajo se caracteriza por inestable y condicionado a cambios temporalmente rápidos y complicados. Por lo que resulta imprescindible una intervención adecuada para resolver las situaciones educativas que plantea la realidad, reconstruyendo un concepto de formación docente considerando referencias más actualizadas; mejorando sus metodologías de enseñanza y asumiéndose como un investigador en el aula ejerciendo el pensamiento reflexivo y crítico (Sacristán, 2013).

La profesionalización del maestro no es el único factor que interviene en el proceso de enseñar, también lo es la motivación intrínseca de las funciones atribuidas al profesor consideradas en la normativa y desde la ética profesional; que dan cuenta de su calidad personal, social e intelectual.

La formación docente ha sido un tema de reflexión para investigadores y teóricos, sus contribuciones deberán ser aprovechadas por los formadores de docentes que laboran en las Escuelas Normales con la intención de mejorar el proceso de formación.

Se pondera como motivo de análisis y reflexión la formación docente, identificada por expertos como una variable indiscutible para el logro de los propósitos educativos. Esta se define como: «… el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valo-

res) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente…» (De Lella, 1999, s. p.).

La formación docente es un proceso continuo de mejoramiento que implica la reflexión sobre la práctica, con el propósito de brindar un servicio educativo de calidad centrado en la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos, en espacios democráticos donde se fomenten los valores y reciban una educación para la vida. En este sentido, el maestro tiene la necesidad de desarrollar permanentemente sus competencias didácticas a las adquiridas en el proceso de formación inicial, para que el trabajo docente incluya decisiones pertinentes, tomando en cuenta referentes para su seguimiento.

Los formadores de docentes cuentan con mayor flexibilidad para establecer procesos de formación continua, ya que los cursos de capacitación o actualización ofrecidos por la institución a su profesorado dependen de la autoevaluación del ProFEN, esto genera inquietudes en el colectivo docente ya que por la aplicación de la reforma a planes y programas de estudio de normales, los mentores requieren de una capacitación específica ya que cuentan con perfiles diversos derivados de la formación y se tienen que ajustar a las necesidades de organización y distribución de la carga académica.

En los últimos treinta años las formas de ver la formación continua del profesorado han cambiado, se ha observado una evolución de la formación docente. En los ochenta se consideraba como producto de una decisión personal para participar en conferencias o cursos; en los noventas se consideró conocer estrategias para movilizar los esquemas del trabajo docente mediante seminarios y talleres; en los dos mil se establecieron espacios para lograr un aprendizaje mediante proyectos de innovación en los centros que permitió favorecer la reflexión sobre la práctica y actualmente se plantea la necesidad de elaborar proyectos de cambio, con participación de la comunidad educativa incluyendo trabajos de investigación sobre la práctica (Imbernón, 2010).

La formación continua para el formador de docentes no cumple su propósito solo con tener mayor dominio disciplinar y pedagógico, sino por desempeñar cabalmente con las tareas sustantivas del nivel superior, respondiendo éticamente con el compromiso de formar a los futuros maestros con los beneficios de favorecer una educación científica.

Actualmente se establece la necesidad de una «nueva formación», ya que el profesorado puede optar por guiarse por modelos poco comprometidos para consolidar el enfoque por competencias.

> Para desarrollar un enfoque por competencias, el sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores. Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo del docente (Perrenoud, 2008, p. 91).

Una prioridad en el plano educativo actual es brindar un servicio de calidad, aunado a los requerimientos sobre la interpretación e implicaciones de las reformas en planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos, iniciadas en 2004 para la educación preescolar, en 2011 en el caso de la educación primaria y particularmente en 2012 y 2018 para la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria ofertadas por la educación normal. Dichos programas de estudio están centrados en el alumno y en el desarrollo de competencias, por lo que se advierte la pertinencia de reflexionar sobre el proceso de formación continua.

El formador de docentes requiere implementar acciones personales y colectivas que fortalezcan su formación docente y particularmente las competencias profesionales, descubriendo el énfasis en el que se centran sus expectativas y aspectos de la formación que no han sido considerados para la profesionalización.

Las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) participan en la formación continua de los formadores, proceso asociado a la mejora del Sistema Educativo Nacional, por lo que debería tener un tratamiento creativo e innovador. Por lo anterior, se reconoce la necesidad de identificar cuáles son los aspectos de la formación docente no favorecidos por las acciones de capacitación, actualización y superación profesional establecidas institucionalmente para tomarlos como referentes en la elaboración de la planeación estratégica ProFEN.

MARCO REFERENCIAL

La formación inicial habilita al maestro a desarrollar el ejercicio profesional, sin embargo, para mejorar su desempeño deberá considerar diversas alternativas de capacitación, actualización y superación profesional que le permitan responder a las demandas de aprendizaje del alumnado.

La formación continua potencializa la identidad profesional al desarrollar las competencias conceptuales y procedimentales, así mismo adquiere una visión más amplia de las implicaciones de su trabajo y de las responsabilidades requeridas para la práctica docente.

La formación inicial y permanente, a pesar de no ser el único vector de una pro-

> fesionalización progresiva del oficio de enseñante, sí se muestra como uno de los trampolines que permiten elevar el nivel de competencia de los practicantes. No sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también transformar su identidad (Blin, 1997) su relación con el saber (Charlot, 1997), con el aprendizaje, con los programas, su visión de cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un oficio nuevo que ya defendía Meirieu (1990) (Perrenoud, 2001, p. 12).

El formador de docentes desarrolla sus competencias profesionales continuamente; para ello toma decisiones en lo individual participando por iniciativa en su formación. También lo hace colectivamente aprovechando las acciones para la formación promovidas por el centro de trabajo (Escuela Normal). De esta manera, el catedrático mejora los niveles de desempeño profesional como el logro de aprendizajes. «Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza... es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente» (Cáceres, s.f., p. 2).

El papel del maestro puede ser objeto de formación cuando considera solamente las alternativas de formación continua que le ofrece la Escuela Normal, como lo son los cursos, talleres, diplomados para la capacitación y actualización profesional.

> La formación continua en el campo educativo es frecuentemente utilizada como actualización docente, cuya principal función consiste en aportar nuevos elementos que contribuyan a resolver el problema de baja de calificación en las actividades primarias de la producción. En este aspecto, los objetivos institucionales surgen en primer término, ya que en alguna fase el producto de la empresa (educativa) está sufriendo deterioro y, en consecuencia, perdiendo calidad. (Alanís, 1993, p. 31).

La formación continua requiere de la reflexión permanente del formador de docentes que labora en la Escuela Normal para definir las alternativas que este proceso necesita para constituirse como un factor que incida en la calidad a la demanda del servicio que se ofrece.

Para adquirir una mayor dimensión del concepto de formación docente se puede considerar los referentes teóricos que se asocian al proceso, tales como: enfoques, dimensiones, modelos, criterios y políticas. Los enfoques de la formación

docente permiten distinguir las dimensiones del concepto de escuela, enseñanza, currículo y docente relacionándolos con la demanda social. Los enfoques de formación docente según Mérida (2007) son:

a. Enfoque académico, el docente centra su formación en el dominio de los conocimientos que tiene que enseñar o facilitar el aprendizaje.
b. Enfoque comprensivo, el maestro requiere para su formación conocimiento disciplinar como pedagógico para ejercer la docencia.
c. Enfoque personalista-humanista, este enfoque pondera la autorrealización de los docentes y que la formación les ayude a sentirse realizados.
d. Enfoque tecnológico, los contenidos de formación se establecen para cumplir el cometido del sistema educativo.
e. Enfoque práctico, de esta manera se pretende formar docentes reflexivos que investiguen con actitud abierta y responsable.
f. Enfoque crítico, desde esta perspectiva el docente cuestiona críticamente su concepción de la sociedad, la escuela y la enseñanza al analizarla con un sentido político, cultural y económico.

Resulta interesante identificar qué aspectos de la formación docente relacionados con los enfoques descritos no han sido favorecidos desde la perspectiva de los formadores de docentes; asimismo, identificar qué tipo de enfoque posibilitaría un mayor beneficio para la formación de la planta docente.

La formación docente debe de cumplir con una serie de compromisos llamados dimensiones, que representan la forma de idear la profesión docente y el sentido de enseñar. De Lella (1999) las define de la siguiente manera:

1. La obligación moral: el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto a personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
2. El compromiso con la comunidad: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
3. La competencia profesional: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las con-

> secuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

En la medida que el docente asume su compromiso con sus alumnos, la sociedad y su profesionalización, tendrá más posibilidades de manifestar mayor eficiencia en el cumplimiento y logro de los programas y propósitos educativos y por ende favorece su profesionalización. Particularmente, la dimensión competencia profesional pondera la reflexión sobre la práctica como la actividad fundamental para redireccionar la formación docente, consideración que es tomada en cuenta en esta propuesta.

Sarasola y Von Sanden (2011) establecen una clasificación de dimensiones de la formación docente todas ellas relacionadas con una visión integral, ellos identifican:

> a. Dimensión cultural (inter-subjetiva), se refiere a la construcción de significados que realiza un colectivo escolar hasta crear una cultura útil para la organización.
> b. Dimensión subjetiva, es la forma en los profesores perciben y valoran su formación y práctica.
> c. Dimensión objetiva, incluye los currículos, metodologías y tecnologías. Contexto, espacio geográfico, social, económico, cultural y político, así como el sistema educativo y el centro de formación. (Sarasola y Von Sanden, 2011, p. 2)

Como se ha expresado en párrafos anteriores sobre las dimensiones de la formación docente, De Lella, Sarasola y Von Sanden establecen algunas de ellas que coadyuvan a establecer pautas para el desarrollo de este proceso. Mismas que promueven la reflexión e identificación de las dimensiones descritas en el colectivo escolar que fortalecen la identidad del formador de docentes y su autorealización profesional, necesarias para el fortalecimiento del proceso de formación institucional. Se destaca la dimensión cultural, la cual implica una disposición de los formadores por mejorar el servicio educativo partiendo de una cultura de trabajo producto de la formación continua de sus integrantes.

Para dar seguimiento a la mejora del trabajo docente a través de criterios para el fortalecimiento del proceso de formación del profesorado, se puede fundamentar en los estándares de desempeño profesional, reconociendo el concepto de modelo de formación, este se define: «…modelo es un recurso para el desarrollo

de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica» (Cáceres, s. f. p. 4).

Para establecer un proceso de formación continua, se puede tomar en cuenta distintas estrategias. Un estudio de Imbernón (citado de Serra, 2004, p. 63) detalla cinco modelos de desarrollo profesional que pueden ser de utilidad para conformar una visión más amplia sobre como planear y organizar un trayecto formativo.

1. Modelo de formación con una orientación individual, en el cada maestro define objetivos y las actividades de formación necesarias para reflexionar sobre su práctica sin la necesidad de contar con un programa formal. Una forma de asegurar mejores resultados es el establecimiento de redes de aprendizaje entre iguales partiendo de sus experiencias y acciones de autoformación.
2. Modelo de reflexión con base en la observación, supervisión y evaluación, esta es una forma de desarrollar una formación profesional considerando el apoyo de compañeros maestros, directivos o supervisores, en este sentido todos resultan beneficiados al utilizar la observación para el análisis de la práctica, en un clima de confianza y colaboración que permite el desarrollo de procesos de evaluación del quehacer docente.
3. Modelo de desarrollo curricular y organizativo, representa una manera de fortalecer la formación continua a través de acciones para trabajar los programas de la escuela, así como la toma de decisiones consensuadas por el colectivo escolar para elaborar proyectos institucionales, de tal forma que los docentes recurren a información documentada para el establecimiento de políticas institucionales, objetivos estratégicos, metas compromiso, acciones y formas de emprender el seguimiento y evaluación de las actividades de mejora.
4. Modelo de capacitación por cursos de formación, modalidad que se desarrolla en un grupo de maestros considerando las orientaciones de un docente experto que domina un tema determinado; ha sido el modelo más llevado a la práctica, pondera el reconocimiento de elementos teóricos y para lograr una mayor efectividad en el proceso de formación es necesario vincular más la información con el quehacer educativo.
5. Modelo de investigación, los maestros realizan ejercicios de identificación de problemas educativos, recuperan información pertinente para abordarlos, analizan las posibilidades de intervención y evalúan los resultados; realizando inves-

tigación-acción el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre su práctica y crear condiciones de cambio y mejoramiento profesional.

Los modelos de formación constituyen estrategias para el desarrollo de competencias profesionales. El formador de docentes que labora en la Escuela Normal requiere reconocer dichos modelos como alternativas para su profesionalización, advirtiendo que inciden en su proceso formativo, diversificando el tipo de acciones y los beneficios que conllevan.

La formación docente es permanente, se promueve a través de toda la vida profesional, tomándose dicha práctica como principio formativo. Otra clasificación de modelos para la formación de docentes de acuerdo con De Lella (1999) es la siguiente:

1. El practico-artesanal propone al docente que imite modelos y que trasmita la cultura.
2. El academicista ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia.
3. El tecnicista, docente de la racionalidad técnica, que planifica los pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje para garantizar el logro eficiente de los objetivos.
4. El hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sus valores y con competencias apropiadas.

De Lella (1999), señala en el modelo hermenéutico- reflexivo que un docente abierto debe contar con ciertas capacidades, de las cuales sólo se enumeran algunas como:

a. Partir de la práctica como eje principal, tanto en el aula, en la institución, en la comunidad y sociedad.
b. Problematizar, explicitar y debatir desde acontecimientos hasta las situaciones cotidianas más simples, las creencias, las rutinas, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
c. Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
d. Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales para posibilitar cambios actitudinales.

e. Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos.

El modelo hermenéutico- reflexivo puede ser un referente teórico-metodológico deseable; sin embargo, no está consolidado o legitimado. Este modelo ofrece muchas oportunidades de desarrollo profesional y por lo tanto es un referente actual para favorecer la formación docente. Particularmente, la reconstrucción de experiencias del ejercicio profesional es una manifestación del «docente abierto» comprometido con su profesionalización.

Al inicio del siglo XXI, se ha promovido a nivel mundial programas de estudio centrados en el desarrollo de competencias, esto tiene implicaciones en la formación significativamente en los formadores de docentes. Desde entonces es importante definir como guiar el proceso, para que responda a los requerimientos de un programa de estudio basado en el favorecimiento de competencias profesionales.

Perrenoud (2001, p. 25) presenta diez criterios requeridos para una formación profesional de alto nivel:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
2. Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
3. Un plan de formación organizado en torno a competencias.
4. Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
8. Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
9. Una asociación negociada con los profesionales.
10. Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Por todo lo anterior, se reconoce la necesidad identificar aspectos de la formación docente que desde la perspectiva de los formadores de docentes no han sido favorecidos en la Escuela Normal.

Un sistema educativo moderno establece políticas educativas para mejorar la calidad del servicio que ofrece. «la tendencia generalizada en las instituciones de

educación superior de América Latina es la de apoyar la formación de docentes con el objeto de lograr la profesionalización de la enseñanza en los diferentes niveles» (Rojas, 1995, p. 21). En este sentido, es imprescindible el establecimiento programas de fortalecimiento de la Educación Normal que incluyan metas compromiso que favorezcan la habilitación académica y profesional de los docentes.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009), se ponderan la necesidad de la formación permanente del profesorado universitario. Cáceres (s.f) en: «La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente», especifica:

> Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superiores una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (Cáceres, s. f. p. 1).

La formación del personal docente en el nivel de educación superior implica además de favorecer las competencias profesionales, una reestructuración salarial y laboral que permita la participación en el campo de la investigación, tarea sustantiva que incide en la formación.

La política interna de cada Escuela Normal como institución de educación superior debe considerar un programa pertinente de formación docente, considerando distintos aspectos de la práctica docente que incluyan el favorecimiento de procesos metacognitivos.

> Las políticas deben percatarse de la urgencia de cambios importantes en la formación del profesorado, pues sólo así podremos acometer y realizar una nueva misión de la enseñanza. Enseñar a todos los alumnos de modo que alcancen altos niveles de comprensión exige que esta formación sea más completa, que los sistemas de capacitación para el ejercicio profesional tengan más sentido y que las iniciativas de desarrollo profesional sean objeto de mayor reflexión… (Darling-Hammond, 2001, p. 415).

Para advertir la evolución de la formación del profesorado en las IFD es necesario ajustarse a las políticas educativas del Estado respecto a las alternativas de capacitación, actualización y habilitación profesional. La Escuela Normal en el ProFEN de la Escuela Normal incluye políticas institucionales adheridas a las estatales, que denotan la importancia de la formación de los formadores de docentes en este nivel educativo.

Sin embargo, se destaca la importancia que las políticas institucionales surjan de un diagnóstico que evalúe la docencia en condiciones reales con el fin de establecer una propuesta para el fortalecimiento del proceso de formación institucional.

> La planeación y la evaluación del sistema educativo de las instituciones y de los académicos se han convertido en prioridades que impulsan y fomentan la educación. Sin embargo, estas políticas han sido elaboradas por instancias gubernamentales y pocas han sido las instituciones de educación superior que han generado programas alternativos de planeación, ejecución y evaluación de la docencia que tomen en cuenta las particularidades condiciones en las que se desarrolla dicha actividad. Es por eso que la creación de los modelos alternativos de planeación y evaluación surgidos en el seno de diferentes universidades ha cobrado importancia, lo cual constituye un reto para las autoridades y para la comunidad académico-administrativa de las instituciones de educación superior (IES). (Rueda y Díaz Barriga, 2010, p. 85)

De esta manera, la gestión institucional y el trabajo colaborativo debe fortalecerse para la toma de decisiones en la profesionalización del colectivo docente en las IFD, particularmente de las Escuelas Normales.

PROPUESTA DE CUESTIONARIO

Para distinguir los aspectos que sobre la formación docente no han sido favorecidos institucionalmente se propone utilizar un cuestionario cuyo diseño se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Item y aspectos de la formación docente que discrimina

	Ítem	*Aspecto /de FD*	*Autor*
1	El proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos para la mejora de la práctica.	Definición de formación	De Lella (1999)
2	El proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de habilidades para la mejora de la práctica.	Definición de formación	De Lella (1999)
3	El conocimiento pedagógico para desarrollar la docencia.	Enfoque comprensivo	Mérida Serrano (2007)
4	El dominio de conocimientos útiles para facilitar el aprendizaje de los futuros maestros.	Enfoque académico	Mérida Serrano (2007)
5	La capacidad de formar docentes reflexivos que investiguen con actitud abierta y responsable.	Enfoque práctico	Mérida Serrano (2007)
6	Cuestionar críticamente su concepción de la sociedad, la escuela y la enseñanza al analizarla con un sentido político, cultural y económico.	Enfoque crítico	Mérida Serrano (2007)
7	La realización de investigación tendiente a reflexionar sobre su práctica y el mejoramiento profesional.	Modelo de investigación	Serra (2004)
8	La consideración de las experiencias docentes posibilitando acciones de autoformación.	Modelo de formación–Orientación individual	Sierra (2004)
9	Una mayor capacidad de observación para el análisis de la práctica docente.	Modelo de reflexión con base en la observación	Serra (2004)
10	La vinculación recurrente de la teoría con las implicaciones de la práctica.	Modelo de capacitación por cursos de formación	Serra (2004)
11	La elaboración de prontuarios considerando las orientaciones del Planes y Programas de Estudio 2012 y Rediseño curricular 2018.	Modelo tecnicista	Serra (2004)
12	La disposición por participar en la elaboración del ProFEN y en las certificaciones de ISO 9001-2018 y CIEES fortaleciendo su formación y práctica docente.	Modelo de desarrollo curricular y organizativo	Serra (2004)
13	El interés por indagar los contenidos pedagógicos últimos en su campo.	Modelo academicista	De Lella (1999)

14	La reflexión sobre el desarrollo de sus competencias profesionales ha contribuido como orientador de su proceso de formación.	Modelo hermenéutico-reflexivo	De Lella (1999)
15	Reconstrucciones de su propia experiencia docente.	Modelo hermenéutico-reflexivo	De Lella (1999)
16	La reflexión y análisis de práctica como eje estructurante de la formación y la profesionalización.	Dimensión competencia profesional	De Lella (1999)
17	La identificación de significados que realiza el colectivo escolar sobre las implicaciones del trabajo del formador y su utilidad para la institución.	Dimensión cultural	Sarasola y Von Sanden (2011)
18	El uso de metodologías para la construcción del aprendizaje a través de la solución de problemas relacionados con la práctica docente.	Criterio de una formación de alto nivel	Perrenoud (2001)
19	La realización de una evaluación formativa auténtica de la propia práctica.	Criterio de una formación de alto nivel	Perrenoud (2001)
20	La estimulación de la innovación permanente en La aplicación de los Planes y Programas de Estudio 2012 y Rediseño curricular 2018.	Política de formación	Cáceres Mesa (s. f)

Elaboración propia

Este instrumento consta de 20 afirmaciones para indagar sobre las opiniones de la «formación docente» considerando aspectos de dicho proceso.

El diseño de este instrumento implicó varias etapas:

1) Planeación de la recopilación de información. Se tomaron en cuenta aspectos sobre la formación docente como lo son: definición de la formación, enfoques, modelos, dimensiones, criterios y políticas del proceso descrito. Dichos referentes, plantean distintas perspectivas sobre el tema en cuestión.

Además, se consideraron elementos teóricos para definir el método para recabar la información (Likert); el proceso de validación; la determinación del universo y el análisis de la información.

El proceso de elaboración del cuestionario siguió los siguientes pasos:

a. Se especifica el concepto clave: formación docente.
b. El diseño del cuestionario integra afirmaciones para recabar la información.
c. Para determinar el contenido de cada pregunta se considera el concepto clave, así como el aspecto de la formación docente.
d. Las opciones de respuesta son de tipo escala Likert: totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo.
e. Se valida el cuestionario, a través de un piloteo con maestros del nivel de educación normal (Namakforoosh, 2010).

2) Determinación del objetivo del cuestionario. Se pretende identificar aspectos de la formación docente menos favorecidos por los formadores de docentes de la institución.
3) Elaboración del borrador del cuestionario. Para recabar la información en el instrumento, se considera la aplicación del método tipo escala Likert que facilite la recogida de datos y la sistematización de la información. Dicho método:

> Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 148)

El cuestionario considera que las afirmaciones se contestarán en una escala de opinión descendente ya que se califica con: A) Totalmente de acuerdo, B) Muy de acuerdo, C) Indeciso, D) En desacuerdo y E) Muy en desacuerdo.

Se destaca que las seis dimensiones del instrumento son: definición, enfoque, modelo, dimensión, criterio y política de la formación docente, mismas que serán utilizadas por el programa Kalt Opinion (Familia de Programas Kalt, s.f. p. 1) para el análisis de la información.

4) Aplicación de la prueba piloto. Las afirmaciones utilizadas en el cuestionario fueron verificadas y validadas por maestros jubilados con experiencia en el nivel de educación normal (opinión de un jurado), considerándose de esta forma el contexto en el que se aplicó (Schmelkes, 2010).

5) Elaboración del cuestionario final. Su diseño incluye la presentación del objetivo de la encuesta y un enunciado para contextualizar y argumentar su aplicación, la escala de opinión a utilizar para contestar y el cuestionario que incluyen ítems que discriminan la formación docente. Se omitirá el nombre del docente para crear confianza y favorecer el anonimato. La encuesta para docentes se integra de la siguiente forma: (Ver anexo 1)
6) Captura de la información. Para facilitar el registro de los datos en el programa Kalt Opinion se considera utilizar tarjetas para lector óptico para que los docentes contestaran los ítems del cuestionario, y de esta forma garantizar la confiabilidad de los datos.
7) Determinación del universo. El cuestionario se aplicará al universo integrado por el total de formadores que laboran regularmente en la Escuela Normal.
8) Procedimiento para el análisis de la información recabada. Se utilizará el Programa Kalt Opinión para identificar el consenso de opinión sobre la formación docente. La Guía del usuario Kalt Opinion manifiesta: «es un programa que facilita la interpretación y análisis de cuestionarios semi-objetivos donde se recaba la opinión de un conjunto de personas respecto a un juego de rasgos a evaluar» (Familia de Programas Kalt, s.f. p. 1)

Se destaca que el programa Kalt Opinion permite estudiar niveles de consenso pregunta por pregunta que emiten los encuestados y presentar informes estadísticos de tendencias de respuesta para cada uno de los rangos utilizados (Familia de programas Kalt, s. f.). De esta manera, se pretende identificar aspectos de la formación docente menos favorecidos por los formadores de docentes de la institución, que sirvan para discutirlos en colegiado y permitan orientar el proceso formativo institucional.

CONCLUSIONES

El capítulo «La formación continua de los formadores de docentes», presenta uno de los retos que enfrentan las Escuelas Normales en México, dadas las demandas del contexto regional, nacional y mundial por mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece. Para lograr esto, un factor determinante es la preparación permanente producto de decisiones individuales y colectivas adecuadas para establecer trayectos formativos que coadyuven al favorecimiento de competencias profesionales de quienes tienen la responsabilidad de formar a los futuros docentes.

Para promover un cambio en la toma de decisiones colectivas tendientes a favorecer la formación continua de los implicados y determinar las acciones para su capacitación, actualización y superación profesional; se propone utilizar los referentes teóricos de la formación docente para identificar aquellos aspectos que no se han favorecido en ProFEN anteriores, recurriendo a la aplicación de un cuestionario que permita tal objetivo.

Los aspectos de la formación docente: modelos, enfoques, dimensiones, criterios y políticas, son referentes que permiten reflexionar sobre este proceso, su utilización en el diseño de un cuestionario fundamenta y posibilita obtener información pertinente para reformular el ProFEN.

Las Escuelas Normales que dispongan utilizar el cuestionario o de incluir otros aspectos de la formación docente, seguirán promoviendo un procedimiento fundamentado y sistematizado para favorecer la formación continua de los formadores de docentes.

REFERENCIAS

Alanís, A., *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*, México, Trillas, 1993.

Cáceres, M. (s. f). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf

Darling-Hammond, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México, SEP, 2001.

De Lella, C., *Modelos y tendencias de la Formación Docente*, 1999. Recuperado de http://www.oei.es/cayetano.htm

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P., *Metodología de la Investigación*, McGRAW-HILL, México, 2014.

Imbernón, F., *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, GRAÓ, España, 2010.

Namakforoosh, M., *Metodología de la investigación*, LIMUSA, México, 2010.

Mérida, R., «El prácticum y la formación en competencias del maestro de educación infantil en España», en *Revista Iberoanméricana, Año* 42, núm. 7, 2007, pp. 11-14.

Perrenoud, P., «La formación de los docentes en el siglo XXI», en *Revista de Tecnología educativa*, Año *14*, núm. 3, 2001, pp. 503-523. Recuperado de http://progra-

ma4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf

Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, Chile, Comunicaciones y Ediciones Noreste LTDA, 2008.

Rueda, M. & Díaz, F., *Evaluación de la docencia*, México, Paidós, 2010.

Rojas, R., *Formación de Investigadores Educativos. Una propuesta de investigación*. México, Plaza y Valdés Editores, 1995.

Sacristán, G., *En busca del sentido de la educación.* Madrid, España: Morata, 2013.

Sarasola, M. & Von Sanden, C., Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación,* Año 55, núm. 4, 2011, pp. 1-10.

Schmelkes, C. & Elizondo, N., *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, México, Oxford University Press, 2010.

Serrra, J., *El campo de capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, 2004.

ANEXO. ENCUESTA A FORMADORES DE DOCENTES

Estimado maestro:

Esta encuesta permitirá obtener información sobre las opiniones sobre la formación continua de los formadores de docentes de la Escuela Normal. La institución implementa acciones de capacitación y actualización profesional establecidas en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), por lo que se pretende identificar aspectos de la formación docente menos favorecidos.

Sus respuestas serán anónimas y en ningún caso se usará la información que se obtenga para propósitos que no sea el mencionado. Se agradece su disposición y profesionalismo.

Conteste el cuestionario con la siguiente escala de opinión.

A) EN TOTAL ACUERDO	B) DE ACUERDO	C) INDECISO	D) EN DESACUERDO	E) EN TOTAL DESACUERDO

Los cursos y talleres de capacitación y actualización promovidos por la Escuela Normal, tendientes a fortalecer la formación docente han favorecido en usted…

1. El proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos para la mejora de la práctica.
2. El proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de habilidades para la mejora de la práctica.
3. El conocimiento pedagógico para desarrollar la docencia.
4. El dominio de conocimientos útiles para facilitar el aprendizaje de los futuros maestros.
5. La capacidad de formar docentes reflexivos que investiguen con actitud abierta y responsable.
6. Cuestionar críticamente su concepción de la sociedad, la escuela y la enseñanza al analizarla con un sentido político, cultural y económico.
7. La realización de investigación tendiente a reflexionar sobre su práctica y el mejoramiento profesional.
8. La consideración de las experiencias docentes posibilitando acciones de autoformación.
9. Una mayor capacidad de observación para el análisis de la práctica docente.
10. La vinculación recurrente de la teoría con las implicaciones de la práctica.
11. La elaboración de prontuarios considerando las orientaciones del Planes y Programas de Estudio 2012 y Rediseño curricular 2018.
12. La disposición por participar en la elaboración del ProFEN y en las certificaciones de ISO 9001-2018 y CIEES fortaleciendo su formación y práctica docente.
13. El interés por indagar los contenidos pedagógicos últimos en su campo.
14. La reflexión sobre el desarrollo de sus competencias profesionales ha contribuido como orientador de su proceso de formación.
15. Hacer reconstrucciones de su propia experiencia docente.
16. La reflexión y análisis de práctica como eje estructurante de la formación y la profesionalización.
17. La identificación de significados que realiza el colectivo escolar sobre las implicaciones del trabajo del formador y su utilidad para la institución.
18. El uso de metodologías para la construcción del aprendizaje a través de la solución de problemas relacionados con la práctica docente.
19. La realización de una evaluación formativa auténtica de la propia práctica.
20. La estimulación de la innovación permanente en la aplicación de los Planes y Programas de Estudio 2012 y Rediseño curricular 2018.

SOBRE LOS AUTORES

Griselda González Arriaga. Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, y Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional PN Unidad 321. Ha sido profesora de educación primaria y coordinadora del Programa Nacional de Lectura en la región de Loreto, ha desarrollado diversos proyectos de investigación sobre didácticas específicas, particularmente en la didáctica de las matemáticas. Actualmente es profesora de la escuela normal de San Marcos y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la UPN Unidad 321. Contacto: grisgonzalez5@yahoo.com.mx

Roberto Saldívar Acuña. Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria por la Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas, Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Ha sido profesor de primaria y telesecundaria interesado en el desarrollo de proyectos en Didáctica de la Lectura y Escritura. Actualmente es profesor de telesecundaria y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: saintwoolf@gmail.com

Alicia Muñoz García. Profesora normalista de educación preescolar, Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal Superior de Zacatecas, Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Actualmente es profesora de educación preescolar y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: alicmg2005@yahoo.com.mx

Verónica Adriana Moya Vela. Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico de Zacatecas, Especialista en Competencias Docentes para Educación Media-Superior por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Informática Administrativa por la Universidad Autónoma de Durango. Ha sido profesora en la Universidad de Tolosa del Estado de Zacatecas, la Universidad de Durango-Campus Zacatecas y el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.

Actualmente es profesora del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: vamv76@hotmail.com

Judith Jordana Sandoval Tena. Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Zacatecas, Especialista en Planeación y Conducción del Aprendizaje por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Humanidades y Procesos Educativos por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, evaluadora del Desempeño Docente certificada por el INEE y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: jsandoval_tena@hotmail.com

María de la Luz Jiménez Lozano. Profesora de carrera. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Torreón; miembro del Cuerpo académico Formación para la investigación y la mejora docente y colaboradora en el Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo en la Unidad UPN-Zacatecas. Se ha destacado por sus investigaciones en el campo de la Gestión escolar y la profesionalización docente. Ha recibido el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores; Miembro Asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, participante de la Red ESTRADO (Estudios sobre el Trabajo Docente y de la Red SPECE (Sujetos y Prácticas en contextos escolares). Contacto: luzjimenez_27@hotmail.com

Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla. Egresada de la Benemérita Escuela Normal Federalizada del Estado de Tamaulipas, Licenciada en Lengua y Literatura por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas, Maestra en Administración de Centros Educativos por el Instituto Tamaulipeco de Investigación y Desarrollo de la Docencia y, Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha desarrollado diversas investigaciones en la línea de Práctica docente y cultura profesional. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 donde coordina el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: salinasamparo@gmail.com

Rosalva Rodríguez. Profesora normalista, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional y Maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha desarrollado proyectos de investigación sobre la Evaluación Docente y la Lectura como fuente de reflexión. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 283 donde coordina la Maestría en Innovación Educativa y es asesora de la Maestría en Educación Básica y la Licenciatura en Intervención Educativa además de cursar el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: rosalvar10@yahoo.com.mx

María Cristina Amaro Amaro. Licenciada en Psicología y Maestra en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Ha sido profesora de licenciatura y maestría en instituciones públicas y privadas. Actualmente es profesora y coordinadora de Licenciaturas en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: ma.cristina.amaro@gmail.com

Carlos Valentín Córdova Serna. Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y Especialista en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad por la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas, Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Durango, Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Fresnillo. Ha sido profesor de Educación de Telesecundaria, de bachillerato y licenciatura. Actualmente es profesor en la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Contacto: cordova.benmac@gmail.com

Jaime Calderón López Velarde. Antropólogo Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Maestro en Pedagogía por la UPN y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Su experiencia profesional se centra en la Educación de Adultos, la Educación Comparada y la Formación de Docentes. Actualmente es coordinador de Posgrado e investigación en la UPN Unidad Zacatecas, miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, de la Red Mexicana de la Investigación Educativa y del Consejo Mexicano de investigación Educativa. Contacto: peri984@hotmail.com

Moisés Antúnez García. Licenciado en Educación Especial por la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas, Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es director de Educación Especial y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: antunez182@hotmail.com

Yesica Argentina López Galván. Licenciada en Educación Especial por la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas y Maestra en Ciencias de la Educación Especial por el Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Zacatecas. Ha sido profesora, directora y asesor técnico pedagógico en los servicios de Educación Especial (USAER y CAM). Actualmente es profesora de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la UPN Unidad 321. Contacto: yearloga@gmail.com

Bertha Alicia Garza Ruiz. Profesora normalista es egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, Licenciada en Educación Básica y Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad19b, Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo por la Universidad Autónoma del Noreste, realizó una Estancia Posdoctoral en la Universidad de Tijuana. Es miembro de la Revista Academia Mexicana de Educación y de la Sociedad de Educación Comparada y Profesora con Perfil Deseable PRODEP. Actualmente es profesora del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores en la UPN 192. Contacto: berthagr15@gmail.com

Alberto Manuel Rangel Domínguez. Profesor normalista, Licenciado en Educación y Especialista en Gestión Educativa y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor de educación primaria y de los niveles técnico y superior. Actualmente es profesor de la Escuela Normal "Profr. Serafín Peña" de Montemorelos, N. L. México, profesor con perfil deseable PRODEP y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: alberto.rangel@ensp.edu.mx

Taberna Libraria
Editores

FORMACIÓN DE PROFESORES
Y DESARROLLO EDUCATIVO
CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE DOCTORADO
de Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo
(coordinadores))
se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2019,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.
Email: simagendigital@hotmail.com
Cuidado de edición a cargo de lo coordinadores.
500 ejemplares

978-607-9455-86-6

Visiones, aspectos, enfoques, clusters, proceso, producto, formación inicial, iniciación a la docencia, trayectoria profesional, dimensiones personales, institucionales, cognitivas, etc., son entonces factores constitutivos de la complicada trama conceptual, en medio de la cual profesores y estudiantes del doctorado buscamos darle sentido a nuestras acciones; sentido que, paulatinamente, a través del trabajo cotidiano y de largas discusiones, creemos, se ha ido afinando. Los textos que aquí se presentan pretenden ser una muestra del sentido construido, pero también de los significados que están en proceso de construcción.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS